Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6870303
Centre d'intérêt: 700

Gignac, Michel.

Etude du concept intégration : une politique, un processus, une stratégie / par Michel Gignac. -- [Trois-Rivières?] : M. Gignac, 1988.
iv, 93 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [91]-93.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Intégration scolaire * Intégration des matières

Quelle différence y a-t-il entre l'intégration comme politique, stratégie, moyen et l'intégration comme résultat d'un processus? Quelles sont les considérations pédagogiques et sociales qui en découlent? Pour élucider ces questions, l'auteur: 1. décrit le concept d'intégration tel que présenté dans différents documents du MEQ; 2. décrit une théorie d'autodéveloppement en rapport avec le concept d'intégration vu comme le résultat d'un processus; 3. décrit une théorie d'apprentissage en rapport avec le concept d'intégration vue comme le résultat d'un processus d'apprentissage appliqué à la pédagogie universitaire, à l'enseignement d'une habileté spécifique; 4. dégage des considérations pédagogiques et sociales en termes de remarques et de prospective concernant les enseignants, le système scolaire, la formation humaine et professionnelle. Le premier chapitre présente la problématique; le deuxième fait état de la question de l'intégration. Les troisième et quatrième chapitres présentent une description et une application des processus de croissance et d'apprentissage qui favorisent l'intégration tant des expériences de vie que des apprentissages scolaires. La conclusion présente une réflexion sur le rôle de l'enseignant face à la question de l'intégration.

Type de document: r

EDUQ 8870303

UNIVERSITE DU QUEBEC

ETUDE DU CONCEPT INTEGRATION:
UNE POLITIQUE, UN PROCESSUS, UNE STRATEGIE

par

MICHEL GIGNAC

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Avril 1988

"Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend".
"Quand l'élève est prêt, le maître apparaît".

(Proverbe cannois ou niçois)

REMERCIEMENTS

Croire en quelqu'un est, selon moi, l'essence même de la qualité de l'enseignement et de l'éducation. Cette foi, jamais altérée de la part de ma directrice Madeleine Dwane, m'a permis de franchir les étapes conduisant de la rédaction au dépôt de ce rapport. Son soutien incessant, son imagination fertile et son sens de l'intuition ont su éclairer ma démarche tout en garantissant de la rigueur scientifique. C'est avec une profonde gratitude que je lui adresse mes remerciements et lui assure une fidèle amitié. Je tiens à souligner enfin la participation précieuse de ma femme Joanne qui m'a souvent relu et qui n'a cessé de m'encourager, de m'accompagner à sa façon.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	5
CHAPITRE I: Centre d'intérêt	7
1.1 Problématique	7
1.2 Situation du problème	8
1.3 Importance de la recherche	9
1.4 Limites de la recherche	11
1.5 Questions et objectifs de recherche	12
1.6 Méthodologie	13
CHAPITRE II: Le cadre conceptuel	15
2.1 L'intégration une politique	15
2.2 L'intégration une stratégie pédagogique	32
CHAPITRE III: L'intégration, résultat d'un processus de croissance.	38
3.1 La description théorique d'un processus de croissance.....	38
3.2 La description d'un événement et son application au processus de croissance	40
CHAPITRE IV: L'intégration, résultat d'un processus d'apprentissage	56
4.1 La description théorique d'un processus d'apprentissage ..	56
4.2 L'application de la théorie à un fait d'apprentissage	69
CONCLUSION	78
Une rétrospective	78
Une réflexion sur le rôle de l'enseignant	80
Une prospective	82
ANNEXES	83
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	88

INTRODUCTION

Un des sujets de l'heure en éducation, tant dans le domaine de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage que des matières scolaires, c'est l'intégration. Depuis la parution du Rapport Parent, maintes études, recherches, publications ont afflué, des recommandations ont été faites, des politiques sont nées, des orientations ont été prises afin de favoriser l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à l'école et au sein de la société. L'intégration des matières fut aussi l'objet de recherches et de publications en vue d'une éventuelle application. Intégrer des enfants au système ou intégrer des matières scolaires entre elles ne se fait pas sans avoir au préalable défini des principes basés, entre autres, sur une compréhension de la personne humaine dans ce qu'elle est et ce qu'elle deviendra.

Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous identifions donc notre propre perception du concept intégration et du questionnement suscité pour un tel parti-pris. Il s'agit donc de cerner les limites, d'identifier clairement les objectifs et de démontrer l'importance d'une telle recherche.

Le deuxième chapitre fait état de la question de l'intégration telle que vue et comprise par les instances gouvernementales ainsi que par différents auteurs traitant ou ayant traité ce phénomène. Il importe donc de circonscrire, dans ces différents rapports et publications, quelles sont: les bases, les buts ainsi que les conditions nécessaires envisagés

afin de faciliter l'intégration tant de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage que des matières et d'élargir la compréhension du concept intégration véhiculée dans des documents fondamentaux.

Mon parti-pris, tel que présenté dans la problématique et dans le cadre conceptuel, annonce ma conception de l'intégration, l'intégration étant le résultat d'un processus de croissance et d'apprentissage. Donc, le troisième et le quatrième chapitres présentent une description et une application de ces processus qui favorisent l'intégration tant des expériences de vie que des apprentissages scolaires.

Enfin, dans la conclusion, il s'agit de cerner davantage mes propos, de les transformer en prospectives. Ainsi, l'acte pédagogique s'inscrivant dans un processus réaffirme la nécessité d'un engagement personnel, d'une responsabilité sociale, compris, vécus et questionnés perpétuellement selon des balises. Il importe de redonner à l'enseignant, à l'éducateur, à l'administrateur et à toute personne oeuvrant dans le domaine de l'éducation une place centrale.

Ce rapport de recherche est une contribution à l'extension du concept intégration, il repose sur une compréhension élargie, intériorisée et appliquée faisant de la personne qui apprend le sujet premier de son apprentissage.

CHAPITRE I

Centre d'intérêt

1.1 Problématique

La question de recherche qui me sert d'intérêt prend sa source dans mon propre cheminement depuis déjà quelques années. En effet, la réflexion qui alimente cette recherche est liée directement à mon vécu. Ce vécu, que je considère riche d'expériences, est dû, d'une part, à ma souplesse d'adaptation au changement voulu et/ou non voulu. D'autre part, à ma façon de transformer cette adaptation en apprentissage intégré me permettant ainsi de créer des liens et faire des transferts nécessaires à mon propre auto-développement. Ce vécu, dont je fais mention, se veut lié tout d'abord à une expérience de vie, en l'occurence mon divorce, mais surtout à mon attitude, ma façon d'être après cet événement et à une expérience d'enseignement en pédagogie universitaire.

Ayant décidé de poursuivre mes études universitaires (Certificat en sciences de l'éducation) eu égard au fait de mon travail comme enseignant à la leçon au primaire (cours de formation morale), l'idée d'intégration des matières a pris chez moi toute son ampleur. Ma formation initiale en arts plastiques m'a amené à utiliser les arts comme soutien à la réflexion morale des enfants. L'intégration d'une matière à une autre comme processus d'apprentissage s'est donc faite chez moi d'une façon spontanée. Il m'est donc apparu nécessaire

d'interroger cette intuition et cette pratique, d'autant plus que les politiques du Ministère donnaient dans ses orientations diverses un sens restrictif à l'intégration.

Mon cheminement académique, études de Maîtrise en sciences de l'éducation, m'a rendu critique et lucide. La connaissance et la compréhension d'une théorie d'apprentissage et d'une théorie d'auto-développement comme processus intégrateur ont servi à élargir ma conception de l'intégration et ont nourri ainsi une question de recherche.

1.2 Situation du problème

Depuis quelques années, surtout depuis la parution d'un avis au Ministère de l'éducation (juin 1982) par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, concernant l'intégration des matières, le concept intégration occupe une place privilégiée dans mes interrogations. Cet avis fait mention de l'intégration des matières dites de "base" et des matières dites "secondaires" au primaire. Les matières de base étant: le français et les mathématiques; les autres matières secondaires étant: arts plastiques, arts dramatiques, musique et les autres. L'une des recommandations que propose le Conseil supérieur de l'éducation au ministre est en fait l'intégration des matières. Que toutes les matières prescrites au primaire soient enseignées et qu'elles le soient dans cette perspective d'intégration. Par cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation considère peu, même ignore,

dans un sens, un des principaux agents de l'enseignement, l'enseignant lui-même.

En effet, le projet d'intégration des matières au primaire est, selon le Conseil supérieur de l'éducation, "une issue, une ouverture". Les auteurs de cette politique sont conscients de l'ampleur du changement visé et des dangers inhérents à son application. Le ministère se préoccupe peu que les enseignants aient vécu et compris les processus de croissance et d'auto-développement garantissant ainsi une expérience intérieure et une réflexion plus active de l'intégration appliquée à leur vie humaine et professionnelle.

Existe-t-il un écart entre la conception de l'intégration du ministère et l'intégration vécue comme un processus?

Cette carence entre la conception de l'intégration vue par le ministère comme orientation et l'intégration, résultat de processus de croissance et d'apprentissage chez les enseignants composent, les fondements et la nature même de ce rapport de recherche.

1.3 Importance de la recherche

Cette recherche présente donc une orientation, une conception dynamique du concept intégration et de son application servant ainsi de miroir de la réalité et des problèmes sous-jacents à des politiques qui engagent une action éducative par des moyens, des structures

auxquels on n'a pas donné une âme, un esprit, une démarche.

Comme autre point d'importance de cette recherche, l'enseignant, l'éducateur et tous les agents d'éducation seront au centre même du débat sur l'intégration en proposant une conception de l'intégration comme un processus d'apprentissage et un processus de croissance personnelle.

Cette recherche, en situant le concept intégration dans une théorie ou un processus d'apprentissage ainsi que dans un processus de croissance personnelle, d'auto-développement, décloisonne son application, en éclairant tous les agents d'éducation, parents, psycho-éducateurs, enseignants, administrateurs et individus. Cette recherche fournit à la fois un cadre théorique et un mode d'application qui rendent tous les partenaires agents de changement aptes éventuellement à intégrer de nouveaux programmes, des nouvelles situations, de nouveaux événements.

Enfin, ce rapport de recherche, parallèlement, éclaire des personnes désireuses de poursuivre leur auto-développement par un questionnement rigoureux, dynamique et fécond. Il suscite d'autres types de questionnement, d'autres réflexions, d'autres orientations possibles du concept intégration tout en gardant néanmoins le sens proposé dans cette recherche. De plus, les théories utilisées et appliquées peuvent fournir un cadre conceptuel, lequel ultérieurement générera des recherches tant fondamentales qu'action.

1.4 Limites de la recherche

Cette recherche descriptive prend racines dans une pratique spontanée d'intégration des matières. Une analyse réflexive événementielle favorise l'intégration en termes de prises de conscience d'un même événement en y appliquant une grille dite processus de croissance. L'étude d'un processus d'apprentissage sert de modèle théorique à l'application à des activités d'enseignement au sein de programme de formation des maîtres à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme professeur chargé de cours.

Cette recherche situe sa problématique et l'application du concept intégration uniquement en regard de deux situations ou environnement, la vie et l'enseignement. Vous n'y lisez donc aucune application en éducation auprès du jeune enfant et de ses parents, auprès de la clientèle primaire et secondaire, ni en fonction de clientèles ou organismes interrogés ou concernés par les politiques et/ou les problèmes d'intégration: mésadaptés socio-affectifs, handicapés physiques, handicapés intellectuels, relation d'aide, thérapies diverses.

Cette recherche se veut descriptive. Elle tient sa rigueur de sa pensée réflexive. L'analyse d'un processus de croissance et d'apprentissage appliqué à un événement vécu et à une approche pédagogique de l'enseignement illustrent le concept intégration.

Enfin, le choix de deux modèles théoriques, l'un de croissance et l'autre d'apprentissage, concerne mon propre cheminement. Il s'avère de ce fait limitatif, sachant que d'autres auteurs adhérant à cette même pensée l'ont illustrée par d'autres modèles ou grille analytique. Il convient toutefois de jauger la pertinence du choix en regard des résultats obtenus et de conclure ainsi que la cohérence entre les principes énoncés et la pratique pédagogique et quotidienne demeure le seul critère de justification de la question de recherche et de la méthodologie, rendant tangible le processus d'intégration et certains résultats.

1.5 Questions et objectifs de recherche

La question de recherche consiste à décrire les éléments de réponses aux questions suivantes:

Quelle différence y a-t-il entre l'intégration comme politique, stratégie, moyen et l'intégration comme résultat d'un processus?

Quelles sont les considérations pédagogiques et sociales qui en découlent?

Pour élucider ces questions, les objectifs à poursuivre en termes de démarche consisteront à:

- décrire le concept intégration tel que présenté dans différents

documents du Ministère de l'éducation;

- décrire une théorie d'auto-développement (de Jean Garneau, Michelle Larivey) en rapport avec le concept intégration vu comme le résultat d'un processus et appliqué à un événement;

- décrire une théorie d'apprentissage (de Gérard Artaud) en rapport avec le concept intégration vue comme le résultat d'un processus d'apprentissage appliqué à la pédagogie universitaire, à l'enseignement d'une habileté spécifique;

- dégager des considérations pédagogiques et sociales en terme de remarques et de prospectives concernant les enseignants, le système scolaire, la formation humaine et professionnelle.

1.6 Méthodologie

La méthodologie ne peut être traitée en soi. Elle fait partie intégrante du discours. En ce sens, elle prendra donc la couleur même de la description de l'événement et de l'approche pédagogique pour en garantir de la rigueur. Il s'agira préalablement d'appliquer une approche systémique adaptée pour cerner le concept intégration. Ensuite, la grille du processus de croissance servira de canevas à la description de l'événement et du résultat intégrateur de la démarche. La grille du processus d'apprentissage d'Artaud servira de miroir à la description d'une expérience pédagogique en formation des maîtres pour

illustrer l'intégration d'une habileté.

CHAPITRE II

Le cadre conceptuel

2.1 L'intégration une politique

Nous retrouvons, à l'intérieur du présent chapitre, une étude du concept intégration vue à travers différents documents traitant de l'intégration. Cette étude, en deux étapes, porte premièrement sur l'intégration au milieu scolaire et à la vie en société de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Deuxièmement, sur l'intégration des matières.

Pour mieux cerner le sens de ce concept, la première partie sera étudiée selon une grille d'analyse tirée du cadre méthodologique développé par le Dr. Poirier (1973) dans sa thèse doctorale de l'Université d'Ottawa. Cette grille a servi à M. Poirier pour analyser le concept autorité et leadership en administration scolaire. Cette grille porte le titre de: "Les dix (10) dimensions perceptuelles pour l'analyse d'un concept". Nous présentons cette grille ainsi que les définitions des dix (10) dimensions à l'Annexe I.

Pour répondre à notre objectif de clarification du concept intégration, nous n'utilisons que trois de ces éléments, soit: 2) la base, 3) la condition, 4) le but. D'autant plus que la nature de ce rapport de

recherche ne porte pas uniquement sur l'étude du concept, mais qu'il sert plutôt d'assise à une réflexion, à une prospective issue d'une pensée critique rigoureuse. Il sert seulement à permettre de décoder les sens possibles de l'intégration: une politique ou technique et un processus.

La deuxième partie de ce chapitre concerne l'intégration des matières, il consiste à dégager de certains documents, le concept intégration tel que vu et présenté par des auteurs. Comme l'intégration s'avère plus qu'un principe et qu'elle s'articule dans une orientation concrète qui impose une certaine couleur à la pratique de l'enseignement, elle sera présentée comme une directive à laquelle on aura défini des normes, des modes d'application sans assumer aux agents une formation.

Afin de déceler l'évolution du concept intégration tant au niveau des enfants en difficulté que des matières, les documents sélectionnés respectent un ordre chronologique.

La base: principe fondamental sur lequel se basent et se fondent l'existence et l'activité d'un phénomène.

La société québécoise a réaffirmé sans contredit, dans le texte du Rapport Parent, les principes de base voulant que chaque individu, quels que soient ses croyances, sa culture, son milieu social, ses origines raciales, son sexe, son âge, sa santé physique ou mentale,

reçoive une éducation optimum selon ses capacités. Cette réalité est puisée dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et dans la Déclaration des droits de l'enfant (1959) de l'Organisation des Nations Unies.

Garantir à chaque individu une éducation uniforme lui permettant de vivre et de s'épanouir au sein de la société, quelle que soit sa condition, est un des principes fondamentaux pour l'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans le Rapport Parent, on y lit:

> "b) L'éducation des exceptionnels doit, chaque fois que la condition de l'enfant le permet, se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière, et ne comporter que les modalités spéciales vraiment indispensables, cela afin de faciliter l'intégration de ces enfants parmi les autres enfants et dans la société;"
>
> (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 339)

On y remarque donc une ferme intention de principe, on y reconnaît une volonté politique et une compréhension du concept intégration comme une directive aux valeurs fondamentales de l'éducation.

L'étude réalisée par Marcel St-Jacques pour la Commission des écoles catholiques de Montréal et intitulée: "L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire (1974)", se veut comme bien d'autres un moment de réflexion sur le concept intégration et sur les arguments en faveur d'une intégration. Faisant référence à tout ce qui a été mis en place depuis le Rapport Parent, Marcel St-Jacques questionne

les bases réelles de cette mise en place, à savoir:

> "Maintenant que l'existence de tels services est reconnue, que des normes administratives en permettent l'implantation, que les universités répondent de plus en plus aux besoins en personnel spécialisé, nous arrivons à une deuxième étape, l'intégration".
>
> (Marcel St-Jacques, CECM, 1974, non paginé)

Il s'interroge aussi sur les véritables raisons de l'intégration vues avec des lunettes administratives, philosophiques, sociales, historiques, éducatives. Il nomme "Raisons d'ordre" les éléments qui s'en dégagent. Nous verrons, à l'Annexe II, les informations complétant les différents niveaux. Ces cinq niveaux se déterminent ainsi:

Niveau administratif: un système parallèle coûte trop cher.

Niveau philosophique: tout être humain a des droits fondamentaux auxquels il faut répondre.

Niveau social: s'il y a un bien individuel, il y a un bien collectif.

Niveau historique: le temps de l'intégration est venu.

Niveau éducatif: tout système doit aider à réaliser ce désir chez tous d'appartenir et de vivre au sein de communautés.

Nous constatons donc que dix ans après la parution du Rapport Parent, l'étude produite pour la CECM nous place devant les mêmes volontés politiques; au niveau historique nous y retrouvons uniquement le désir et au niveau administratif nous percevons une orientation tangentielle, hors des véritables principes.

En annexe du document produit par Marcel St-Jacques, pour la CECM, nous y lisons un texte écrit par Alfred Lambert, exposé présenté à une table ronde au IXe Congrès du C.Q.E.E., en 1971, sous le titre: "L'intégration des déficients mentaux au secondaire", et un texte écrit par Normand Giroux pour la conférence d'ouverture du Xe Congrès du C.Q.E.E. tenu en 1973 et dont le titre est: "L'intégration un faux problème".

Alfred Lambert indique que depuis la parution du Rapport Parent, l'école québécoise a subi d'énormes modifications. Nous n'avons qu'à penser à l'ère des écoles polyvalentes offrant des voies pratiques, régulières, enrichies et autres... Toutes ces possibilités, précise Alfred Lambert, n'ont d'autres motifs que de permettre à l'enfant de se développer au maximum en tenant compte bien entendu de son potentiel tant intellectuel que physique, que social.

Le texte de Normand Giroux fait mention de l'intégration comme étant un faux problème. Pour lui, parler d'intégration c'est avant tout

parler d'adaptation. Dès sa naissance, l'enfant a à faire face à des situations nouvelles où il aura à s'adapter. La société doit lui donner les moyens, les outils nécessaires pour qu'il s'adapte à sa vie familiale, à l'arrivée d'un nouveau-né, à la garderie, à la maternelle, à l'école, à la vie adulte et au travail.

Il perçoit l'intégration comme étant intérieure, elle se déroule en-dedans de l'individu. Cette perception intuitive, comme il le dit lui-même, n'est qu'une idée, qu'un point de vue. Cette conception n'est pas poursuivie ni reprise par l'auteur: il faut donc noter que cette alternative reste sans suite.

> "Il arrive en effet que le souci de réaliser des intégrations nous fait perdre de vue le pourquoi même de celles-ci qui est de développer, de faire acquérir, de faire atteindre à l'adaptation".
>
> (Marcel St-Jacques, CECM, 1974, non paginé)

Un des rapports importants, sinon le plus important consacré à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, a été bien entendu le Rapport COPEX paru en 1976. Ce rapport se veut une analyse objective de la situation puis une prospective d'avenir. Constater, rapporter, s'appuyer sur, tenir compte de, mettre en avant, proposer, sont autant de buts visés et atteints par les équipes de travail et les responsables de ce rapport. Les articles quatre et cinq du mandat qu'avait le Comité provincial de l'enfance inadaptée résument bien ce sur quoi repose tout le travail:

> "4- Préparer des recommandations relatives à une meilleure coordination régionale et provinciale des ressources publiques et privées en éducation de l'enfance inadaptée;
>
> 5- Préparer, pour le bénéfice du Ministère de l'éducation, des recommandations relatives aux politiques générales qui régissent l'éducation des enfants en difficulté d'apprentissage et d'adaptation".
>
> (Rapport COPEX, 1976, p. XXIX)

Ce rapport tend à réaffirmer la volonté politique et propose des prises de décisions claires de la part du gouvernement ainsi que des commissions scolaires. Nous pouvons donc constater que depuis la parution du Rapport Parent, il s'est écoulé 16 années de bonne volonté.

En énonçant une politique et un plan d'action, en 1979, pour la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Ministère de l'éducation répond par le fait même aux attentes et aux recommandations suggérées par le Rapport COPEX. Le principe de base étant toujours le même, soit:

> "...tout enfant a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité..."
>
> (Gouvernement du Québec, L'école québécoise, 1979, p. 16)

il s'agit, bien entendu, de cerner ce que signifie le mot "droit". Droit à l'éducation, droit à l'école publique, droit à une éducation visant le développement maximal de la personne. Ces droits infèrent

le partage de certaines responsabilités, les organismes du Ministère des affaires sociales ainsi que les commissions scolaires assureront à l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage tous les services qui lui sont nécessaires, et ce, à son école. Ces politiques confirment les valeurs fondamentales de l'éducation au Québec et veulent donner une chance égale à tous.

Sous le titre: "L'intégration scolaire des enfants en difficulté" paru en 1983, les Dr. Georgette Goupil et Gérald Boutin publient un livre exposant la problématique et les origines du mouvement de l'intégration scolaire. Ils s'appuient eux aussi sur les principes de base du droit de l'enfant à l'éducation; ils constatent tout de même un écart important entre certains voeux rédigés en politique et la réalité. Monsieur Jean Gaudreau, professeur agrégé de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a préfacé ce livre résume assez bien l'état de la situation:

> "Tour à tour sujets d'exclusion ou d'assimilation sauvage, ces enfants, différents des autres sous un aspect ou sous un autre, font l'objet de décisions qui reposent moins sur la prise en considération de leurs besoins particuliers que sur des facteurs administratifs, budgétaires ou syndicaux et donc, en dernier ressort, sur des éléments essentiellement politiques".
>
> (G. Goupil, G. Boutin, 1983, p. 9)

La préoccupation première de ces auteurs est d'inscrire l'intégration comme prise de conscience, par tous les agents d'éducation, de la ségrégation existante afin d'y mettre fin. En fait, les auteurs

exposent clairement le problème et identifient certaines conditions à l'intégration sans toutefois proposer une approche originale, tout n'indique qu'une volonté.

Malheureusement, suite à la lecture du livre de Moncef Guitouni, consultant et directeur du Centre de psychologie préventive et de développement humain, "Les punis de la société", publié en 1987, c'est-à-dire 26 ans après le Rapport Parent et malgré toutes les bonnes intentions gouvernementales depuis lors, l'auteur ne voit aucun encouragement dans le système d'éducation d'aujourd'hui. L'école, selon lui, regroupe encore les enfants inadaptés, ce qui a pour effet de les rendre de moins en moins intégrables; ils sont toujours rejetés.

Nous avons donc pu constater que les principes de l'éducation concernant l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sont hautement humanitaires, solides et admis de tous mais il n'en demeure pas moins qu'une intention louable. La base de tous les discours politiques ou autres se démarque par une intention, un voeu, une réflexion. Quels sont donc les buts visés, la fin entrevue?

Le but: la fin ultime ou immédiate attribuée à un phénomène de par son activité ou ses opérations.

Le Rapport Parent indique clairement le but premier poursuivi en vue

d'intégrer l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: aider l'enfant en difficulté afin qu'il se développe en harmonie au sein de la société tout en étant un être autonome et responsable. Cette personne ne doit pas être placée en état perpétuel d'infériorité parce qu'elle a été victime d'un accident de la nature ou née d'un milieu familial ou social déficient. Ce rapport indique que ces individus constituent une perte et un poids considérables pour la société si elle n'intervient pas rapidement et efficacement.

> "Il va d'ailleurs de l'intérêt même de la société, qui ne peut laisser perdre ce capital humain en abandonnant ces malheureux à leur sort."
>
> (Rapport Parent, 1965, p. 331)

L'étude de Marcel St-Jacques pour le compte de la C.E.C.M., nous indique la même visée concernant l'idée de l'intégration, et je cite:

> "...tout mettre en oeuvre afin que chaque inadapté puisse vivre en harmonie dans sa communauté scolaire et arriver à ce que l'équation entre avantages et dépenses énergétiques ou autres s'équilibre."
>
> (Marcel St-Jacques, C.E.C.M., 1974, non paginé)

Nous constatons cette même uniformité de pensée qui se dégage tant dans le Rapport Parent que dans l'étude de Marcel St-Jacques, soit: faire en sorte que ces individus puissent être autonomes pour ne pas que la société ait à les supporter, à les faire vivre. Par contre, nous y retrouvons aussi le désir d'un mieux-être pour la personne en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. La société doit être au

service des personnes qui la composent.

En annexe de l'étude de Marcel St-Jacques, nous retrouvons les écrits de Alfred Lambert et de Normand Giroux qui, eux, mentionnent que l'intégration vise une adaptation graduelle de l'enfant à l'école, à sa vie en société et à son futur milieu de travail. Pour en arriver à cette adaptation, il faut qu'il y ait un processus de vie, c'est-à-dire: facilité d'accès pour ces enfants à tous les services communautaires de l'école, de la société immédiate. Il faut permettre à l'enfant l'accès au gymnase, à la cafétéria, à la bibliothèque. Il faut impliquer à la fois les parents, la famille, les voisins et la paroisse. Ainsi, l'enfant apprendra à vivre socialement avec d'autres s'il se sent accepter au départ.

> "Durant toutes les années de son cours on visera à favoriser chez l'enfant les mesures d'intégration telles qu'à la fin de ses études spéciales il pourra complètement immerger dans un contexte de normalité...".
>
> (Alfred Lambert, C.E.C.M., 1974, non paginé)

La façon de procéder tel que proposée par Alfred Lambert vise, comme nous avons pu le constater, l'acceptation par les gens dits "normaux" de partager des lieux communs aménagés de façon à en favoriser l'accès. La démarche mentionnée ci-haut est donc extérieure à l'enfant tout en espérant que ces modifications l'amènent à fonctionner, à s'adapter, à s'intégrer réellement.

Nous retrouvons, dans le Rapport COPEX, le bilan de la situation depuis le Rapport Parent. Le but principal du Rapport COPEX est de faire état de la situation et de proposer une orientation possible. Le Rapport COPEX réitère la demande faite dans le Rapport Parent, soit: établir des politiques gouvernementales fermes qui facilitent l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces politiques nous les retrouvons effectivement dans la publication du Ministère de l'éducation du Québec intitulée: "L'école Québécoise: énoncé de politiques et plan d'action, 1979". Le but poursuivi consiste à donner suite aux recommandations faites dans le Rapport COPEX: unir les efforts de deux ministères, Affaires sociales et Education, tout en redistribuant certaines responsabilités aux commissions scolaires afin de mieux servir cette clientèle.

La demande d'une politique ferme se réalise. La politique de l'adaptation scolaire fait entièrement partie de la politique globale de l'éducation. Nous constatons tout de même que ces recommandations entraînent des modifications concrètes des milieux scolaires pour accueillir au moins physiquement une minorité d'handicapés. Un autre document produit par le Ministère de l'éducation, "L'école Québécoise: une école communautaire et responsable, 1982", réaffirme la position prise par ce même ministère, en 1979, et a comme but de renforcer cette orientation en faveur de l'intégration des enfants en difficulté:

> "Conformément à la politique gouvernementale déjà en vigueur, chaque école devra, dans la mesure du

> possible, favoriser l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes et les activités régulières. Cette intégration se fera après consultation des parents et des personnels concernés".
>
> (Ministère de l'éducation, 1982, p. 81)

Volonté politique, diversité des approches, présentation de modèles d'intégration différents ne semblent pas plaire pour autant aux agents ni répondre adéquatement:

> "Le mouvement accéléré de l'implantation que nous connaissons inquiète les éducateurs. Plusieurs, nous l'avons vu, vont jusqu'à dire qu'on intègre à n'importe quelles conditions."
>
> (G. Goupil, G. Boutin, 1983, p. 115)

Tout semble, jusqu'à maintenant, nous laisser croire que malgré des principes de base hautement humanitaires, les buts eux se révèlent assez flous. Intègre-t-on par mesure économique? Veux-t-on rendre la personne autonome pour ne pas que la société ait à la supporter sa vie durant? Ou est-ce pour que cette personne puisse vivre et profiter de la vie comme tout et chacun est en droit de s'y attendre? L'intégration, comme nous pouvons le constater, est soumise à d'autres facteurs.

Le but de l'intégration des enfants en difficulté est de rendre possible le développement maximum de leur autonomie et de leur potentiel, de permettre et d'aider les écoles à les accueillir; la réalisation demeure dépendante des conditions qui s'y rattachent.

Celles-ci infèrent sur le succès de cette intégration. En se référant à la dimension condition telle que décrite maintenant, nous aborderons cette question.

La condition: il s'agit d'un fait, d'une circonstance ou d'un état d'être perçu comme nécessaire, indispensable et essentiel à l'existence et à l'opération d'un phénomène.

Le Rapport Parent, conscient de l'ampleur du problème de l'intégration de l'enfant en difficulté, élabore une série de recommandations toutes aussi justifiables l'une que l'autre. Nous y dégageons l'essentiel de leur contenu afin d'éclairer le lecteur et conserver la rigueur des propos.

Selon le Rapport Parent, une condition éminente consiste à créer et à maintenir une étroite collaboration entre le Ministère de la famille et du bien-être social et le Ministère de l'éducation. Ces deux ministères, ainsi associés, unissent leurs efforts et contribuent davantage à favoriser l'intégration par une circulation des informations, des consultations et des consensus.

Tenant compte de la personne qu'est l'enseignant, l'agent sur qui repose l'intégration réelle et quotidienne, le rapport recommande que tous les candidats à l'enseignement qui accueilleront des enfants en difficulté aient eux-mêmes un équilibre affectif suffisant, un respect

et un amour véritable de l'enfant handicapé. Considérant le travail de cet enseignant, le rapport indique les qualités jugées nécessaires et désignées qui sont prioritairement: la patience, la fermeté et l'imagination. Dans la préparation du personnel, le rapport fait la distinction entre deux types d'enseignants: l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé:

> "...les premiers pourrons, à côté de leur formation régulière, recevoir la formation complémentaire qui s'impose... les seconds, destinés à vivre avec les enfants placés dans les institutions spéciales auront besoin d'une formation particulière en psychologie et en hygiène mentale, en physiologie et en médecine..."
>
> (Rapport Parent, 1965, Tome II, p. 344)

Il est suggéré aussi de promouvoir la recherche et de regrouper des chercheurs intéressés à améliorer l'enseignement auprès de cette clientèle. Sensibiliser le public, répartir les responsabilités entre l'état et les différents organismes, composent les conditions minimales pour une intégration optimum, toujours après l'étude des recommandations.

Dans la même ligne de pensée, Marcel St-Jacques (C.E.C.M., 1974) expose clairement certaines conditions minimales. Il faut que le milieu-école soit accueillant, c'est-à-dire impliquer la direction, les professeurs ainsi que le personnel de soutien pour favoriser une collaboration ouverte entre ces adultes. Il importe avant tout de faire disparaître certains préjugés tenaces. Il est nécessaire d'assurer un encadrement spécialisé car une intégration de qualité est

en fonction de la qualité des interventions, des animateurs et des responsables. En plus, un équipement adéquat, selon le handicap de l'élève, est nécessaire tout en utilisant au maximum les ressources du milieu ambiant. Enfin, il est essentiel de fournir au personnel spécialisé le support et la relance nécessaires afin de maintenir un haut degré d'acceptation et de motivation à la tâche.

Messieurs Alfred Lambert et Normand Giroux (C.E.C.M., 1974) admettent, tout comme Marcel St-Jacques, qu'une des conditions fondamentales pour l'intégration demeure l'acceptation par tous de l'enfant en difficulté:

> "...j'affirmerais que pour ce faire nous avons autant besoin des institutions que des familles; autant besoin des classes régulières que des écoles spéciales; et autant besoin des ateliers protégés que des industries".
>
> (Normand Giroux, C.E.C.M., 1974, non paginé)

Il faut néanmoins que ces classes et ces écoles dites spéciales ressemblent le plus possible au milieu régulier de la vie courante afin d'éviter l'isolement:

> "A la condition que ces classes et ces institutions ne soient pas des ghettos, qu'elles soient intégrées dans notre société."
>
> (Normand Giroux, C.E.C.M., 1974, non paginé)

S'appuyant sur les recommandations du Rapport Parent et après

plusieurs consultations auprès de chercheurs et d'intervenants directement impliqués au niveau de l'intégration de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le Rapport COPEX relance le débat en insistant sur l'élaboration de politiques gouvernementales. Les recommandations faites dans le Rapport COPEX tiennent lieu de conditions nécessaires à l'intégration. Ces recommandations sont pour l'ensemble, l'adoption de politiques: politiques ministérielles, politiques administratives, politiques d'orientation et de développement, politiques de formation du personnel en place et à venir, politiques d'aide matérielle, politiques de recherches en pédagogie ou psycho-pédagogie, politiques de financement... et autres; toutes en vue d'une prévention, du dépistage et d'une évaluation adéquate de l'enfant en difficulté. Ce n'est qu'en 1979, soit dans l'Enoncé de politiques et plan d'action, que nous retrouvons enfin ces politiques qui dicteront des orientations et actions susceptibles de rendre les conditions émises depuis le Rapport Parent réalisables.

Les conditions émises en regard des principes de base et selon l'orientation exprimée dans les buts à atteindre, gardent un caractère de souhait et d'espérance. Comme en fait foi l'étude de Georgette Goupil et Gérald Boutin (1983), relevée par la suite dans la recherche de Moncef Guitouni (1987), le problème de l'intégration persiste car on veut intégrer à tout prix:

> "Au fur et à mesure que le mouvement de l'intégration prend place dans le secteur scolaire, les critiques ne manquent pas de rappeler les dangers de prises de décisions hâtives. Plusieurs accuseront les ad-

> ministrateurs de laisser de côté des conditions essentielles pour réaliser un tel projet."
>
> (G. Goupil, G. Boutin, 1983, p. 105)

L'élément principal qui se dégage de ces rapports, de ces recherches, de ces réflexions est bien sûr un désir d'aider et de favoriser le plein développement au sein de la société de la personne en difficulté. Mais nous constatons que malgré toutes ces intentions dites par plusieurs instances, ces volontés conscientes du besoin et de la nécessité de l'intégration ainsi que le but de rendre possible et accueillante l'intégration physique du plus grand nombre d'enfants en difficulté, ces politiques et ces gestes parfois hâtifs et maladroits sont toujours concrétisés extérieurement des personnes les plus concernées, l'enfant, les parents, les enseignants.

2.2 L'intégration une stratégie pédagogique

Voyons maintenant en quoi consiste l'intégration des matières. Présentement, nous assistons à un regain de faveur concernant cette forme d'intégration qui se veut au départ une prise de conscience, des uns et des autres, de la place que doit occuper l'enfant au coeur de l'activité pédagogique. Le Ministère de l'éducation du gouvernement péquiste, par la voix de Camille Laurin, nous révèle sa pensée et l'orientation qu'il désire donner à la réforme scolaire en 1981. Sous le titre: "L'enseignante et l'enseignant: des professionnels", dans une publication du Ministère de l'éducation, il signale son intention de sortir l'éducation du modèle industriel proposé par le Rapport

Parent. La société des années '60 s'oriente alors prioritairement vers un progrès scientifico-technique. La croissance économique et le développement d'un état moderne donne une nouvelle orientation à l'école, c'est-à-dire une ouverture aux exigences de la modernité industrielle; rationalisation des structures scolaires, au nom de l'efficacité et du rendement, démocratisation ou accessibilité beaucoup plus large à un système scolaire public. Il faut répondre à une demande provenant d'une société industrielle. Maintenant dit-il il faut réorienter l'école et l'inscrire dans une démarche humaniste:

> "C'est dire, déjà, à quel point tout rétrécissement et tout émiettement de l'acte pédagogique s'opposerait à une éducation respectueuse de l'inséparable désir d'être et d'apprendre qui habite l'enfant."
>
> (Camille Laurin, 1981, p. 15)

Pour ce faire, il redonne à l'acte pédagogique, par l'entremise de l'enseignante et de l'enseignant, la place centrale qu'il doit occuper, et ce, en proposant comme point de ralliement "le projet éducatif".

L'intérêt et la compréhension de l'apprentissage comme étant non pas morcelé mais intégré à l'ensemble des activités de l'enfant nous démontrent bien le sens du mot "global" qu'utilise Camille Laurin. Une recherche effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation et qui adopte comme avis au Ministère de l'éducation, en 1982, démontre le morcellement qui existe dans les écoles de la province de Québec dans la planification du temps et de la priorité accordée à l'enseignement

des matières. Sous le titre: "Le sort des matières dites "secondaires" au primaire", le Conseil supérieur de l'éducation constate que l'ensemble du temps accordé à l'enseignement va de préférence à l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques au détriment des autres matières. Le Conseil, conscient du développement intégral de l'enfant appelé à un éveil global ou réel, propose que toutes les matières doivent être enseignées pour que l'enfant développe toutes les dimensions de son être:

> "L'enfant est appelé à se développer simultanément sur les plans physique, émotif, cognitif, social, moral et spirituel".
>
> (Conseil supérieur de l'éducation: Avis au Ministère de l'éducation, 1982, p. 16)

Définissant l'être humain comme étant un tout cohérent et complexe, il paraît donc impensable pour le Conseil de compartimenter ainsi l'apprentissage. Il propose donc:

> "Que les commissions scolaires s'assurent que toutes les matières prescrites soient enseignées dans leurs écoles primaires et que les objectifs des divers programmes d'études soient poursuivis dans une perspective d'intégration des matières."
>
> (Conseil supérieur de l'éducation: Avis au Ministère de l'éducation, 1982, p. 20)

De cette prise de conscience et des propos tenus par le Conseil supérieur de l'éducation, nous constatons une forte volonté politique en faveur de l'intégration des matières et de la recherche tant

fondamentale qu'expérimentale pouvant aboutir à une compréhension adéquate du concept intégration et de son application.

Jean-Yves Boyer, professeur à l'Université du Québec à Hull, publie un article dans la Revue des sciences de l'éducation (1983) concernant l'intégration des matières. Vu l'ampleur et la complexité que prend depuis plusieurs années ce phénomène, Jean-Yves Boyer nous propose un aperçu historique ainsi qu'un mini glossaire sur les différents termes attribués à l'intégration des matières, soit: l'interdisciplinarité, la multidisciplinarité, la pluridisciplinarité, la transdisciplinarité et l'intradisciplinarité afin de cerner et de comprendre les différentes formules d'intégration et leurs conditions d'application.

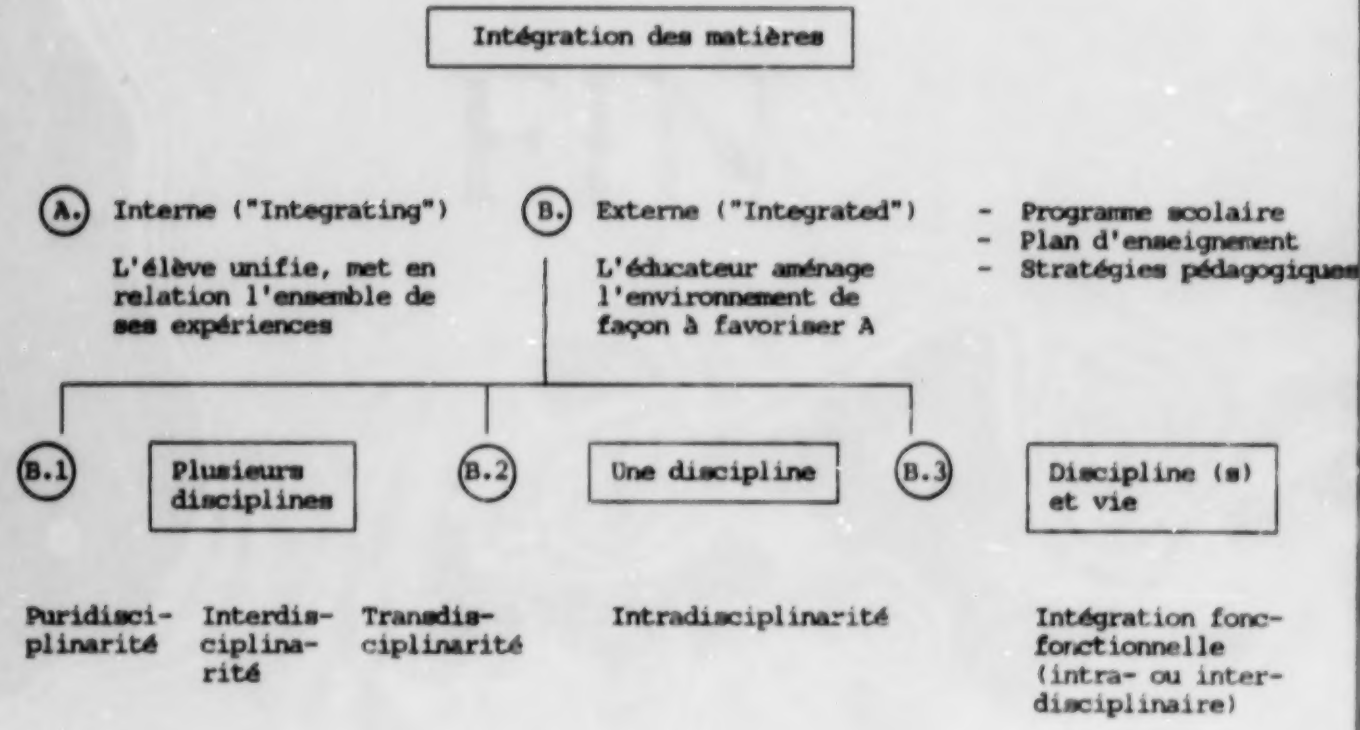
Comme le mentionne Jean-Yves Boyer, ce n'est qu'au début du XXe siècle qu'apparaît le terme d'interdisciplinarité. Le concept de la "fonction globale" (Decroly, 1952, p. 25) s'applique à l'enseignement par la pédagogie des "centres d'intérêt"; ce qui influence, selon Boyer, l'organisation de l'activité scolaire. Freinet, par sa pédagogie active et l'influence de ses techniques, a su donner à l'enfant toute son importance. Dewey, (L'école et l'enfant, 1976, pp. 91-118), conscient de l'importance et du respect que l'on doit accorder au vécu de l'enfant ainsi que du leg culturel apporté par les programmes, incite ainsi l'enseignant à trouver un lieu de rencontre de ces deux pôles favorisant l'intégration.

> "L'idéal que doit se proposer une théorie éducative, c'est d'arriver à faciliter et à rendre plus efficaces

et plus complètes les relations réciproques de ces deux forces."

(Dewey, 1976, p. 91)

Selon Dressel (1958), l'agent premier de l'intégration c'est l'enfant lui-même au sein d'un processus, soit l'éducation toute entière. Jean-Yves Boyer illustre par un tableau les différents termes associés à l'intégration des matières. Il trace ainsi un portrait précis de la concentration des efforts et la dynamique concernant l'intégration:



Le point A fait référence à l'enfant, c'et-à-dire à ce qui se passe à l'intérieur de lui. L'enfant apprend et assimile la matière tout en

se développant, se transformant, le savoir devenant un savoir-faire, un savoir-être. Le point B fait plutôt référence à l'environnement, donc ce qui est extérieur à l'enfant. Nous constatons donc que tous les efforts d'intégration se concentrent autour de moyens et d'outils indispensables, il va sans dire, car chacun sait qu'un environnement sain, riche, harmonieux se prête tout particulièrement à l'apprentissage; mais il n'en demeure pas moins que ces moyens et ces outils sont extérieurs à l'agent premier de cette intégration, soit l'enfant, et constituent toutefois des conditions d'application plus harmonieuse de l'intégration.

CHAPITRE III

L'intégration, résultat d'un processus de croissance

3.i La description théorique d'un processus de croissance

Les événements de la vie dans leur état brut créent des chocs et leur analyse, selon un processus de croissance, en garantit l'intégration. Ma façon de transformer un événement en apprentissage permet de créer des liens, de faire des transferts nécessaires à ma vie, d'intégrer dans ma pensée et mes comportements les apprentissages significatifs conscientisés, composent la matière de ce chapitre.

Pour garantir de la rigueur au traitement de cet événement, j'applique le modèle d'un processus de croissance tel que présenté et décrit par les auteurs Garneau et Larivey (1979).

Pour en faire la description, faciliter la lecture et la compréhension du processus intégrateur, il apparaît pertinent de donner sommairement quelques traits du processus de croissance. D'autres auteurs comme Pineau et Marie Michelle (1983) présentent en un tableau les six (6) étapes de ce modèle:

1- l'émergence d'une expérience subjective qui s'impose à la personne comme l'objet principal de son attention;

2- l'acceptation de cette émergence et son immersion en elle;

3- le développement de cette émergence;

4- la prise de signification;

5- l'action unifiante;

6- l'équilibre et la pré-émergence d'une autre expérience.

(Pineau, G.; Marie Michelle, 1983, p. 134)

Ces auteurs, dans le livre "Produire sa vie", utilisent ce modèle d'un processus de croissance appliqué à l'éducation des adultes. Le choix de la méthodologie ayant été justifié dans le chapitre portant sur la problématique, je procède donc à la description de la première application d'un processus de croissance à mon savoir existentiel et expérientiel. Voici un récit analytique de l'événement selon les phases initiales de Garneau et Larivey.

Dans sa phase initiale, une expérience choc prend toute la place, c'est l'émergence d'un événement: EMERGENCE.

> "C'est celle qui permet à une expérience subjective de s'imposer à la personne comme objet principal de son attention".
>
> "La personne consent d'abord à s'éprouver comme flottante, confuse et sans direction".
>
> (Garneau, J.; Larivey, M., 1983, p. 34)

En effet, il s'agit jusqu'à présent de l'expérience la plus importante de ma vie, une expérience qui a chambardé complètement mon existence. Cette expérience se nomme: DIVORCE.

3.2 La description d'un événement et son application au processus de croissance

De grandes questions et réflexions existentielles m'ont habité tout au long de l'événement, de l'expérience. Avant de passer à ces grandes questions et réflexions, je me permets de vous exposer qu'elle était ma situation, mon contexte global, initial. Marié depuis onze (11) ans, père de deux enfants extraordinaires, un fils de quatre (4) ans et une fille de un an et demi (1 1/2), nous habitions une charmante petite maison située sur un superbe terrain boisé, près d'un magnifique lac.

Puis, un beau jour, ma femme exige le divorce. Que de questions de clarification de ma part afin de comprendre vraiment les motifs de cette décision. Je fais donc face à des attitudes de non recevoir de sa part et à une intention ferme de divorcer. Quelques mois plus tard, elle me quitte, gardant avec elle les enfants.

Je réalise vraiment ce qui m'arrive le jour de leur départ. Même si j'avais légalisé le geste et endossé la décision, même si je la vois se préparer à partir, je ne peux m'imaginer qu'elle parte, qu'elle me quitte surtout avec les enfants. Je viens de plonger au coeur d'une situation bouleversante, je ne peux la refuser, la nier. Je me suis donc dirigé inconsciemment dans une deuxième phase du processus: IMMERSION.

> "La personne est occupée à éprouver complètement cette expérience. Ce qui est important à ce moment, c'est de demeurer en contact avec le sentiment présent, de l'éprouver davantage, sans le changer ou le pousser à se développer".
>
> (Garneau, J.; Larivey, M., 1983, p. 38)

En effet, cette expérience prend toute son ampleur cette journée-là. Une immense peine s'empare de moi, tantôt rempli de colère, puis de tristesse, d'inquiétude, de détresse, de désarroi. Je subis le pire échec de mon existence. Pourquoi nous? Pourquoi moi?

Malgré ce désarroi, je devais faire face à une série d'obligations:

- répartir les biens personnels: considérant que ma femme a la garde des enfants et qu'eux ont des besoins immédiats, j'accepte qu'elle garde tout l'ameublement;

- vendre la maison: considérant son départ et par le fait même que nous recommencions une nouvelle vie, nous nous séparons le produit de cette vente;

- chercher un logement: n'ayant pas réalisé l'évidence de la séparation, comme si cela ne pouvait pas arriver, chercher un logement n'a pas effleuré mon esprit. Donc du jour au lendemain, je me retrouve sur le pavé;

- recevoir mes enfants: les cours de préparation au mariage préparent

les futurs parents à leur vie commune et soulèvent la question de la venue des enfants. Je n'avais pas suivi ces cours que je considérais inutiles, car vivre ensemble ne m'apparaissait pas si compliqué et le fait d'avoir un ou des enfants était, selon moi, une conséquence logique à un amour partagé. Cependant, concernant mon divorce, j'aurais bien aimé bénéficier de cours préparant les futurs divorcés à assumer pleinement leur décision. En ce qui me concerne, recevoir mes enfants aux quinze (15) jours m'apparaît un non-sens. Cette nouvelle situation me désempare, vivre avec eux c'était normal, mais les recevoir comme le font les oncles, les tantes, les grands-parents est devenue insoutenable. Qui suis-je maintenant pour eux? Comment agir avec eux? Quel est mon rôle de père maintenant?

- <u>Être l'accusé</u>: les propos que mon épouse me tient face au divorce ont comme effet de me noyer dans une mer d'accusations, de blâmes injustifiés. C'est uniquement moi le responsable, l'initiateur de ce geste, la cause de son déterminisme. Je ne fais pas le décompte des nombreux appels téléphoniques que je reçois pour me dire combien j'ai été et je suis méchant, irresponsable... et j'en passe.

A cette étape d'immersion, j'essaie de me débattre, d'argumenter, enfin de réfléchir avec elle, de comprendre pourquoi tous ses petits détails n'avaient pas été soulevés par elle au moment même où ils se présentaient. Ces conversations téléphoniques me démobilisent. Après avoir monologué l'un et l'autre, j'en ai pour des heures, voire des jours à pleurer, à sangloter. Toutes mes émotions sont nouées,

je n'arrive pas à les canaliser, à les analyser.

Toutes ces situations m'envahissent, me désarment devant cette nouvelle vie qui s'impose à moi. Une vie que je vois sans issue, une vie qui m'enlève la joie de vivre quotidiennement avec mes enfants. En effet, y a-t-il quelque chose d'aussi émouvant que de border son enfant le soir et d'être là, entre autres, à son réveil?

Face à cet événement, cette expérience, des tensions accumulées, des émotions denses composent mon quotidien et habitent mes rêves. Je suis submergé, noyé dans ce flot de senti, je n'y peux rien comprendre, ni m'en sortir.

Cette étape franchie, apparaît la troisième étape du processus de croissance dite phase développementale, laquelle se définit comme suit: DEVELOPPEMENT.

> "C'est spontanément et de l'intérieur de l'émotion-problème éprouvée pleinement que de nouveaux aspects se mettent à apparaître".
>
> (Garneau, J., Larivey, M., 1983, p. 41)

Dans la vie, elle prend divers visages et formes. Durant cette période, de nouveaux faits apparaissent et révèlent des pistes ou aspects nouveaux. Une description ponctuelle illustrera le cheminement.

En effet, à cette étape de l'évolution de mon expérience, je me retrouve sans biens personnels, sans logement, sans enfants, sans femme. Donc, petit à petit, je recommence à acheter meuble après meuble, usagés nécessairement car mes moyens ne me permettent pas d'acheter un ameublement neuf. Pourquoi investir? Moi seul, je peux me débrouiller avec peu. Ceci est vrai à cette époque; enfin, je le crois, mais lorsque je me rends chercher les enfants et que j'y revois nos meubles, mes meubles, que de souvenirs me tiraillent. Surtout lorsque je dois attendre quelques minutes pour laisser le temps aux enfants de s'habiller. Cette attente me paraît des heures, je reste là, debout, à l'entrée, figé, sans pouvoir m'asseoir. Les meubles si confortables auparavant n'ont plus la même signification pour moi. Je suis comme un camelot à qui l'on offre un fauteuil en attendant d'aller chercher l'argent pour le payer, et qui n'ose s'asseoir, un peu étranger, quoi. Ces meubles auxquels je m'étais attaché semblent maintenant me repousser eux aussi.

Vendre la maison est, selon moi, ce qu'il faut faire. Contrairement à l'étape d'immersion où je vivais intensément et avec résignation cette vente, chercher un logement devient gratifiant. Gratifiant car cette fois-ci je me cherche un logement à mon goût et la pensée qui m'habite à ce moment en est une de satisfaction. Ce logement est pour moi et moi seul; je peux décider de la décoration, de l'ambiance et surtout d'y demeurer ou de le quitter à mon gré. Aucune personne, aucune femme me dicte ou m'impose sa volonté; je suis chez moi.

Par contre, même si cette idée de propriété est présente chez moi, je ne parviens pas à y trouver un sens. Vivre seul dans ce logement m'est insupportable. Rationnellement je suis heureux mais émotivement cela me déchire. Je ne parviens vraiment pas à aimer mon nouvel habitat, je n'arrive pas à me faire plaisir. Me faire plaisir, pour moi seul, c'est idiot. Ne pas être à l'aise chez soi ne dispose pas les gens à y venir, ni à y recevoir quelqu'un. Surtout que ces quelques-uns sont mes enfants. L'échec de mon mariage signifie-t-il aussi échec de mon rôle de père?

Aller chercher les enfants, transporter leurs petits sacs remplis de linge, de jouets... Décidément, je ne peux me faire à l'idée de ce perpétuel déménagement bi-mensuel. Vais-je faire cela toute ma vie? Quel sens donner à ces visites? Comment me comporter avec eux?

Tout ce que je veux, c'est de rester comme j'étais, tel qu'ils m'avaient connu, un père. Mais comment faire, comment être?

La situation familiale étant changée, mon rôle en tant que père change lui aussi. Je le voyais, je le sentais, mais je ne l'acceptais pas entièrement. Graduellement, de nouveaux aspects m'apparaissent. Je ne peux plus être avec eux comme j'étais avant le divorce. Lorsque je reçois mes enfants, du vendredi soir au dimanche après-midi, je m'aperçois d'un certain déséquilibre dans leur comportement. Ils demandent beaucoup d'attention, ils pleurent pour des riens, ils se chamaillent plus qu'à la normale; répartie sur une fin de semaine,

cette période d'adaptation dure certainement jusqu'à l'heure du coucher le samedi soir. Le dimanche matin, l'adaptation étant faite, c'est plus viable, mais pour une courte durée car ils repartent l'après-midi même pour une autre quinzaine.

Le dimanche soir, je reste une fois de plus seul, rempli de j'aurais dû... faire ceci, cela. Je ne suis pas heureux de ma fin de semaine avec eux. Je réalise que je dois changer, tout me l'indique, mais quoi? La période de développement m'a permis d'identifier des lieux de conflits, des situations problématiques, des comportements incohérents. Cette étape m'a aussi permis d'adopter des attitudes constructives face à mon expérience, entre autres lorsque j'ai décidé de ne plus argumenter lors des fréquents appels téléphoniques de mon ex-épouse et de ne répondre que par oui ou non.

Malgré que je sens évoluer mon expérience, je n'arrive pas à me détacher émotivement du contenu des messages téléphoniques, mais ceux-ci me donnent de plus en plus d'information concernant les raisons du divorce.

Cette attitude me rend plus objectif à l'égard de cette situation, je commence à la voir d'un autre oeil. En un mot, je saisis divers niveaux d'insatisfaction, de frustration et de bonheur sans en comprendre le sens et sans prendre de décisions pertinentes.

C'est alors que j'aborde l'étape dite de prise de signification telle

que définie sommairement à la quatrième étape du processus de croissance: PRISE DE SIGNIFICATION.

> "C'est le moment où un grand nombre d'informations qui étaient juxtaposées deviennent soudain reliées en une signification qui les intègre avec leurs variations et leurs similitudes".
>
> (Garneau, J., Larivey, M., 1983, p. 46)

En effet, l'étape du développement m'a révélé quantité d'éléments que je peux maintenant rassembler. Je perçois graduellement les grandes lignes du "casse-tête" qui me révèlent une image, celle du pourquoi nous sommes divorcés, l'image de mon divorce et mon image.

Maintenant, il me reste à décider du comment je m'adapte à cette situation et comment je veux la vivre. Toutes les émotions vécues sont réunies et accolées, soudées aux divers éléments de mon expérience. Bien qu'encore perméable aux émotions tant positives que négatives, je commence à voir plus clair, à voir autrement cet événement choc.

Je sens alors davantage le goût d'en parler mais pas à tort et à travers comme je l'avais fait auparavant. Je veux quelqu'un qui m'écoute et qui me fait cheminer. Il faut dire aussi que je ne me suis jamais replié sur moi-même, tous mes amis savaient ce que je vivais. Du fouillis auquel ils étaient habitués commence à se dégager une "cohérence", une concordance entre mes dires et mon agir manifestée surtout dans ma façon de raconter mon expérience.

À cette étape, je comprends pourquoi en fait nous sommes divorcés. Je saisis qu'il n'y a plus de place au regret, au ressentiment, au plaidoyer. Notre conception de la vie, nos croyances existentielles diamétralement opposées, il est inévitable et pertinent de briser cette relation. En effet, bien que différents en termes de goûts, d'habiletés, d'ambitions, de rêves, ces éléments auraient pu être féconds et forts positifs si on y avait reconnu un consensus sur des valeurs fondamentales, un crédo commun sur le sens de la vie et de l'engagement.

La maison, les meubles ne sont plus pour moi qu'un détail qui ne revêt plus ce déluge d'émotions qui m'avaient tant fait mal. Tout mon questionnement maintenant est orienté vers mes enfants: comment rester et être un père signifiant? Je suis et je me sens prêt à faire quelque chose pour comprendre.

La vie et le temps arrangent les choses nous dit l'adage. Encore faut-il être prêt à les comprendre. J'ai beaucoup appris en vivant cette expérience, maintenant je veux me donner les moyens, les outils, pour intervenir, pour poser des gestes significatifs, pour engager une action unifiante, cinquième étape du processus de croissance: ACTION UNIFIANTE.

> "Essentiellement, cette étape est constituée par une action expressive faite en contact direct et servant à unifier la personne dans un nouvel aspect de son expérience".
>
> (Garneau, J., Larivey, M., 1983, p. 49)

En effet, pour moi, la vie s'est bien chargée de me donner des moyens. Dans un premier temps, je rencontre un directeur d'école primaire qui est à la recherche d'un enseignant pour dispenser le cours de formation morale à son école. Je lui fais part de mon intérêt pour l'enseignement, de ma philosophie de vie, de ma conception de la morale et je suis engagé. Cette action, je la vois comme une source de réflexion supplémentaire et complémentaire à l'expérience que je vivais.

Le fait d'enseigner m'amène à prendre une autre décision, celle de comprendre les enfants qui sont autour de moi à l'école et, par le fait même, de comprendre mes propres enfants. C'est-à-dire établir une meilleure relation entre eux et moi (meilleure ayant le sens d'optimum). Pour réaliser cet objectif, je décide de m'inscrire à des cours de pédagogie à l'université.

Voulant, dès le départ, soit au début du Certificat en sciences de l'éducation, que ces cours me permettent de cheminer tant au niveau personnel qu'académique, je me donne une ligne de conduite, soit: connaître le plus possible le contenu du cours auquel je m'inscris et en plus avoir une bonne connaissance de qui donne le cours. La recherche de cohérence étant la valeur que je privilégie, je veux m'assurer que cette valeur est aussi l'apanage du professeur qui donne tel ou tel cours.

Voici le sens du mot cohérence que j'ai extrait de mes notes prises au

cours "Etudes d'objet d'apprentissage" donné par le professeur Madeleine Doane.

> "La cohérence pédagogique pouvant se définir comme étant le degré d'accord qui existe entre ce que l'on pense (intentions) et ce que l'on fait; viser le plus haut degré de cohérence, c'est chercher à réduire au maximum l'écart entre les objectifs fixés et les gestes quotidiens d'un enseignant".

Chemin faisant, j'ai la chance de rencontrer une personne, entre autres, qui me questionne, me fait réfléchir, me conseille, m'oriente et finalement me dirige dans la rédaction de ce rapport de recherche. Cette rencontre et tout le questionnement qu'elle suscite en moi me permettent d'établir les ponts et les liens, décrits à l'étape du développement.

A cette étape du processus de croissance intervient la validation sociale. Cette validation sociale devant permettre à la personne d'assurer publiquement, soit devant témoins, son expérience. Celle-ci devenant alors complète.

> "Si ces témoins correspondent subjectivement à un équivalent de la société en général, la personne acquiert la capacité d'assumer cette expérience avec n'importe qui et devant l'univers entier".
>
> (Garneau, J., Larivey, M., 1983, p. 57)

C'est à l'intérieur d'un cours offert à la Maîtrise en éducation que j'ai pu interroger mon expérience et l'exposer publiquement. Ce cours

comprenait "l'étude de cas" selon de Michael Balint connu pour ses travaux explorant une nouvelle approche éducative et relationnelle. L' étude de mon cas a porté sur mon divorce, je me suis laissé questionner et je me suis interrogé sur une situation non résolue, mon nouveau rôle de père. Ce fut l'occasion d'assumer cette expérience de la paternité à travers mon divorce et de la dire. D'autres actions ayant un rapport direct avec les différents problèmes reliés à l'expérience et décrites à chacune des étapes du processus de croissance ont pris forme. Tout d'abord, je décide de déménager, partir de la ville où j'habitais pour me rapprocher de l'Université. En même temps, je me trouve à prendre une distance du lieu d'émergence de l'expérience vécue.

Ensuite, ne voulant plus recevoir d'appels téléphoniques blessants, je décide d'écrire à mon ex-épouse. Cette lettre vide d'agressivité et, autant que possible, authentique, est le reflet de ma réalité. J'essaie d'être le plus moi-même. Le contenu de la lettre disait: ce qui est arrivé est arrivé et j'ai eu mes torts. Maintenant, essayons de ne plus être agressifs l'un envers l'autre. Pensons aux enfants, s'ils sentent que nous nous acceptons tels que nous sommes, eux ils s'épanouiront et ils accepteront plus facilement notre, leur situation. C'était une réconciliation. Cette lettre écrite en 1985, soit quatre ans après le divorce, constitue un résultat positif. Elle a été accueillie et demeure une forme de pacte, de guide.

En 1985, mon fils manifeste le désir de venir habiter avec moi.

C'est pour moi une bonne occasion de vérifier si mon rôle de père est changé, donc j'accepte. Il y a une période plus ou moins longue d'adaptation mais le fait qu'il habite avec moi me révèle que ce n'est pas mon rôle de père qui change mais plutôt le contexte de la situation. Vivre avec mon, mes enfants à la semaine longue est une chose, vivre avec eux une fin de semaine sur deux en est une autre. Je reste néanmoins toujours leur père.

Lorsque mon fils décide de retourner habiter chez sa mère pour y retrouver ses compagnons de jeu et ses camarades de classe, je me rends compte d'une chose: lorsque nos enfants sentent et voient que leurs parents sont bien et vrais, eux ils sont heureux et n'en demandent pas plus.

L'étape de l'action unifiante complétée me procure un certain bien-être intérieur, je suis en paix avec moi-même. Confortablement installé dans mon appartement, j'y accueille mes enfants avec joie et sérénité. La situation avec mon ex-épouse est stable, je comprends et vois nos différences, je l'accepte et la respecte en tant que personne avec qui j'ai partagé onze années de ma vie.

J'ai donc intégré les messages importants et inhérents à mon divorce. Je suis prêt maintenant à accueillir et à laisser émerger d'autres dimensions de mon être. Le cheminement du processus de croissance effectué autour de l'événement "le divorce" m'a permis de vivre une connaissance expérimentale d'un processus d'intégration, lequel

m'habite continuellement et ainsi donne une réponse à ma question de recherche. Je suis maintenant libre émotivement. L'objectivation de cette expérience me la fait apprécier de plus en plus, elle m'a fait grandir.

J'apprécie beaucoup le fait de vivre seul, mais au fur et à mesure que le temps passe, je sens une incomplétude sentimentale s'installer en moi.

Je suis donc rendu au seuil de la dernière étape du processus de croissance telle que décrite par les auteurs Garneau et Larivey: PRE-EMERGENCE.

> "A partir du moment où une prise de signification et une action unifiante ont complété la situation problématique précédente, la personne se trouve dans un nouvel état de disponibilité. Une énergie nouvelle devient utilisable pour elle et le centre de son attention est libéré et disponible pour être occupé par autre chose. A ce moment, un nouvel aspect problématique de son expérience apparaît progressivement".
>
> (Garneau, J., Larivey, M., 1983, p. 60-61)

Je suis donc prêt mais craintif à vivre une nouvelle vie de couple. Prêt parce que je crois que deux personnes peuvent vivre ensemble et en amour. Craintif car on se souvient toujours d'une vieille blessure. Prêt, craintif mais confiant en la vie et à ce qu'elle peut apporter.

C'est à ce moment que je fais la rencontre d'une femme merveilleuse.

Dès le premier instant de notre rencontre, je sens l'apparition, l'imminence d'une nouvelle expérience. Je constate mon nouveau déséquilibre. Ma réaction est de m'ouvrir à cette expérience, de la laisser émerger. Fort de l'expérience précédente, j'avais compris, intégré l'importance du facteur temps dans la création d'une relation amoureuse qualitative. De plus, j'avais saisi la nécessité d'établir progressivement des consensus sur les valeurs ou les croyances communes comme fondements d'une vie de couple harmonieuse et féconde. En outre, j'avais aussi découvert le rôle de l'habitat et de la façon d'habiter ensemble comme une démarche progressive à expérimenter conjointement avant d'élire domicile. Enfin, je comprenais l'importance de créer une relation positive cohérente et de peser tant avec mon coeur que ma raison les décisions à prendre personnellement et conjointement. Ces critères étaient inscrits, intégrés dans la mémoire de mon expérience et me servaient inconsciemment de balises, de garanties.

La lecture de ce cheminement d'auto-développement analysé à partir de la grille dite processus de croissance rend compte à la fois d'un résultat, d'un processus d'intégration, lequel conduit à de nouvelles expériences, à un nouveau savoir. Le choix de ce récit questionné situe, annonce et démontre la nature et le sens de l'intégration tout en indiquant un parti-pris clair et explicite.

En effet, le concept int gration est démontré comme un processus d'auto-développement. Il se dissocie d'une conception comme un

outil, un moyen, une politique.

Dans le quatrième chapitre, l'auteur de ce rapport de recherche indique donc sa propre conception du concept intégration comme résultat d'un processus d'apprentissage par la description et l'application d'un modèle théorique. Cette conception de l'intégration des apprentissages devient par le fait même plus qu'un outil, qu'un moyen; elle fait partie de la personnalité de l'enseignant qui accède à une vision plus complète du processus d'apprentissage saisissant la portée de ses interventions éducatives au bénéfice du développement de la personne. En effet, dans quelle mesure une personne éducatrice (parent, intervenant, cadre) pourrait-elle gérer, promouvoir et intégrer des changements de programmes, d'attitudes, de comportements si dans son expérience humaine elle n'a pas appris, compris et intégré les apprentissages inhérents aux événements existentiels qui tissent son quotidien?

CHAPITRE IV

L'intégration, résultat d'un processus d'apprentissage

4.1 La description théorique d'un processus d'apprentissage

L'intégration, considérée comme le résultat d'un processus d'apprentissage fait appel à des modèles théoriques et diffère d'une conception systématique, politique et technique. Le modèle théorique privilégié est de Gérard Artaud. L'auteur nous démontre d'une façon nette et précise l'importance du savoir expérientiel comme préalable à un savoir théorique. En situant clairement ces deux savoirs, cette théorie revalorise d'autant plus le rôle joué par l'élève, l'étudiant, et le rôle joué par l'enseignant, le professeur, l'éducateur, le pédagogue. Il situe l'apprentissage comme un processus dynamique et comme le résultat de la rencontre harmonieuse entre le savoir théorique et le savoir d'expérience.

Reprenant la phrase dite par Carl Rogers dans "Le développement de la personne, 1967", et nous citons:

> "Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à une autre personne est relativement sans utilité... La conséquence de ce qui précède est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 136)

Gérard Artaud soulève un des problèmes importants de nos jours en

éducation, à savoir: l'enseignant n'est-il en fait qu'un guide, qu'un aide, qu'un animateur ou qu'un accompagnateur? Ou bien est-il un professionnel de l'enseignement du fait qu'il enseigne quelque chose?

Le processus d'apprentissage décrit par Gérard Artaud nous fait prendre conscience des diverses facettes du rôle de l'enseignant tantôt comme guide, comme facilitateur, comme personne ressource et comme maître.

Dans ce chapitre, nous décrivons les trois démarches du modèle théorique de Gérard Artaud, soit le savoir d'expérience, le savoir théorique et le nouveau savoir. Nous ferons aussi appel à différents auteurs qui partagent cette conception de l'éducation.

Savoir d'expérience

Depuis les tous premiers jours de la vie d'un être humain et même depuis sa conception, celui-ci reçoit des messages qu'il emmagasine et qui lui servent de balises dans la représentation de son monde intérieur et extérieur. Cette représentation constitue déjà son savoir d'expérience. Dans son livre "La vie secrète de l'enfant avant sa naissance", Thomas Verny nous le précise:

> "Le foetus peut voir, entendre, toucher, goûter et même, à un niveau très primitif, apprendre in utero (c'est-à-dire dans l'utérus avant la naissance)."
>
> (Thomas Verny, 1981, p. 9)

Il est donc important de préciser toutefois que d'un être humain à l'autre, les messages reçus sont perçus différemment. Comme l'a constaté Thomas Verny, l'idée et l'image que la mère se fait de son enfant - ses pensées et ses sentiments à son égard - détermineront en fait l'image que l'enfant se fabriquera lui-même et qu'il conservera toute sa vie. Comme le dit Verny, il est important de connaître et comprendre ce phénomène car l'implication en est profonde pour l'enfant:

> "Voilà pourquoi l'idée que se fait une mère de l'enfant qu'elle porte change tout. Ses pensées, son amour pour cet enfant pas encore né, ou son rejet, ou encore son ambivalence déterminent la profondeur, l'ampleur et le champ des capacités émotionnelles de celui-ci."
>
> (Thomas Verny, 1981, p. 29)

Les enfants vivent tous des situations semblables mais leurs perceptions sont différentes dépendamment de l'attitude et de la réaction qu'éprouvera la mère face à un fait donné. Pour l'illustrer, nous n'avons qu'à penser à l'image suivante: prenons une situation difficile, vécue simultanément par deux femmes enceintes: l'une vivant dans un environnement sain, équilibré, sécuritaire, sans anxiété; l'autre vivant dans un environnement malheureux, entraînant chez elle l'insécurité et l'anxiété. Il est certain que ces deux femmes réagiront de façons différentes et, par conséquent, les foetus emmagasineront des messages différents. Cette expérience vécue par les enfants n'aura pas la même signification pour l'un et l'autre et marquera grandement leurs façons d'appréhender d'autres événements,

comme le dit Thomas Verny:

> "C'est pourquoi les émotions de la mère se gravent si profondément dans son psychisme et que leurs suites continuent à se faire sentir avec tant de puissance plus tard dans la vie."
>
> (Thomas Verny, 1981, p. 22)

Donc, pour un même objet d'apprentissage, le savoir d'expérience sera différent d'un individu à l'autre. Chemin faisant, tous ces individus, d'un milieu donné, arrivent à l'école vers l'âge de six ans avec une variété innombrable d'expériences plus ou moins uniques qui ont servi à l'élaboration de leurs savoirs. Voici ce qu'en dit Gérard Artaud:

> "Le savoir d'expérience est donc ce savoir que l'apprenant possède déjà sur l'objet de connaissance avant même qu'il ne soit exposé à cet ensemble de connaissances théoriques sur le même objet qui ont été structurées dans un programme. Ce savoir est déjà porteur d'une série de représentations élaborées à partir de réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné.
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 139)

Dans cette voie, d'autres auteurs confirment cette hypothèse de base. En effet, Jacques Desautels, parlant de l'enseignement des sciences, établit des liens en sciences, en nommant le savoir d'expérience "les conceptions spontanées". Voici ce qu'il en dit:

> "Les conceptions spontanées résultent des interactions spontanées de l'enfant avec son environnement. L'enfant explore son milieu, interroge les êtres qui l'entourent et trouve des réponses aux questions qu'il se pose."
>
> (Jacques Desautels, 1983, p. 20)

Des questions, des réponses, l'enfant en possède tout un répertoire. Mais les réponses ou les connaissances qu'il a acquises par son savoir d'expérience sont souvent incomplètes voire fragmentaires. Les auteurs Artaud et Desautels constatent que l'apprentissage scolaire ou la confrontation à l'enseignement formel est nécessaire et permet ainsi à la pensée de se développer. Il faut, toujours selon les auteurs, qu'une confrontation ait lieu entre le savoir d'expérience, d'une part, et le savoir théorique, d'autre part, pour garantir l'apprentissage.

Savoir théorique

Dans ce rapport de recherche, le savoir théorique ne sera décrit qu'en fonction de l'apprentissage en milieu scolaire.

En fait, ce savoir se retrouve dans les livres ou documents (le savoir livresque), les programmes scolaires, mais il y a aussi, et nous devons l'admettre, tout l'enseignement reçu hors contexte scolaire émanant de plusieurs sources, toutes accompagnées d'explications théoriques autour d'un objet du savoir.

Le savoir théorique est en fait le résultat d'un ensemble de recherches scientifiques gravitant autour d'un objet de connaissance donné. Le contenu d'un programme scolaire préparé et construit en fonction d'une matière spécifique pour un groupe d'âge précis comprenant des objectifs terminaux spécifiques est l'optimum de l'enseignement admis à ce niveau.

Les programmes s'enchaînent, année après année, pour amener l'enfant par un éventail de connaissances à connaître et à comprendre le monde, son être, son environnement et à s'en faire sa propre représentation.

Comment le savoir d'expérience et le savoir théorique doivent-ils s'intégrer afin de garantir un apprentissage significatif? En effet, pour arriver à avoir une connaissance exacte de l'objet à connaître, il faut qu'il y ait confrontation entre les connaissances expérientielles et les connaissances abstraites ou théoriques.

> "Le savoir théorique répond au besoin de comprendre en établissant des relations de cause à effet. Il permet ainsi d'accéder à une vision panoramique de la réalité qui conduit l'individu à prendre du recul par rapport à son expérience."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 139)

Selon Gérard Artaud, pour favoriser une interaction entre ces deux savoirs, soit le savoir d'expérience et le savoir théorique, il est nécessaire qu'une démarche s'effectue du bas vers le haut. C'est-à-dire à partir du savoir qui s'est construit par l'expérience,

s'acheminer vers un savoir théorique qui ébranlera, confrontera les premières perceptions, pour atteindre finalement l'échelon supérieur nous permettant d'avoir sur l'objet à connaître une représentation plus juste, plus cohérente.

Comme le spécifie Gérard Artaud, chaque savoir a son importance dans le processus d'apprentissage et, par le fait même, chacun de ces savoirs doit être pris en considération.

> "Il est donc nécessaire de donner à chacun de ces deux savoirs toute l'extension qui lui revient si l'on veut baser une méthodologie de l'enseignement sur leur interaction."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 141)

Donner toute l'extension au savoir d'expérience signifie que l'enseignant doit se donner comme but de faire surgir, émerger graduellement tout le vécu de l'élève concernant l'objet à connaître. Donner toute l'extension au savoir théorique signifie que les contenus scolaires doivent être placés en continuité avec le vécu de l'élève. Une continuité interrogée par le savoir d'expérience de l'élève et de l'enseignant en regard de l'objet à connaître.

Mais pour qu'il y ait continuité entre les deux savoirs, il doit nécessairement y avoir rupture. Le savoir théorique doit venir rompre la stabilité toujours recherchée par l'individu. Elle doit créer un doute créateur. Le savoir théorique agit comme étant une déstabilisation des connaissances acquises.

> "Le savoir théorique apparaît, dans cette perspective comme l'élément nouveau qui vient faire éclater les limites trop étroites dans lesquelles le savoir d'expérience s'exprime inévitablement. C'est en ce sens que l'on doit parler d'une rupture nécessaire: les contenus ne sont pas soumis à l'expérience, ils l'acheminent vers un dépassement."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 142)

Dans ce processus d'apprentissage, il y a nécessairement confrontation des deux savoirs lorsque l'élève, conscient de son savoir d'expérience, doit questionner à la fois ce savoir qui se veut inébranlable et le savoir théorique auquel il fait face. Les deux savoirs ainsi questionnés permettront à l'élève de réévaluer sa représentation première de l'objet à connaître, de la remanier, de la réorganiser.

> "...le savoir théorique lui-même n'est pas un savoir achevé une fois pour toute et immuable mais doit être à son tour remis en question et remanié à partir des éléments nouveaux qui proviennent d'une expérience en continuelle évolution.
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 143)

Il n'en demeure pas moins que le savoir théorique a une valeur systématique que l'élève doit saisir dans son ensemble. Ce qui lui permettra de trouver des réponses à certaines de ses questions qui étaient restées en suspens. Il y a donc rupture parce que le savoir d'expérience a tendance à s'installer, à s'ancrer chez l'élève comme étant un savoir complet, achevé. Il y a continuité parce que les questions, les intuitions suscitées par le savoir d'expérience demandent des réponses auxquelles ce simple savoir d'expérience ne

peut suffire.

> "Il ne passe plus son temps à assimiler la pensée des autres pour la faire sienne, il la confronte à son expérience dans le but d'élaborer sa propre pensée. Il retrouve l'exercice de son pouvoir créateur dans l'acte de connaissance."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 144)

Stabilité, confrontation, rupture, recherche d'équilibre, équilibre qui, à son tour, sera de nouveau ébranlé lorsqu'une nouvelle confrontation aura lieu entre les deux savoirs. Ce modèle théorique rejoint en fait la pensée élaborée dans l'oeuvre d'Edgar Morin intitulée "La méthode". Dans le Tome I, il nous présente l'ordre et le désordre comme étant associés l'un et l'autre et non pas opposés comme nous avons souvent tendance à le croire. A ordre et à désordre s'ajoute l'organisation et pour boucler la boucle ces trois concepts subissent l'influence du jeu des interactions.

> "Les interactions comme un noeud gordien d'ordre et de désordre."
>
> (Edgar Morin, 1977, p. 51)

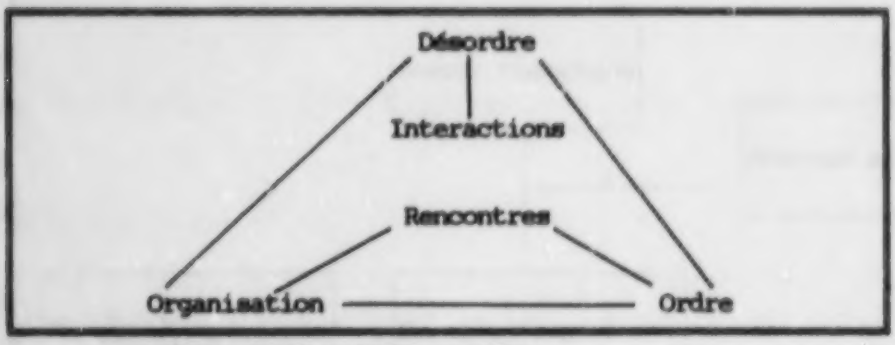
Dans la mouvance entre l'ordre, le désordre et l'ordre, on est en présence d'une illustration du même processus que Gérard Artaud, lequel peut s'appliquer à toute l'organisation mondiale.

"Il y a des ordres, c'est-à-dire désordre, dans l'ordre..."

(Edgar Morin, 1977, p. 78)

Ainsi, la boucle tétralogique lie intimement l'ordre, le désordre, l'organisation:

LA BOUCLE TETRALOGIQUE

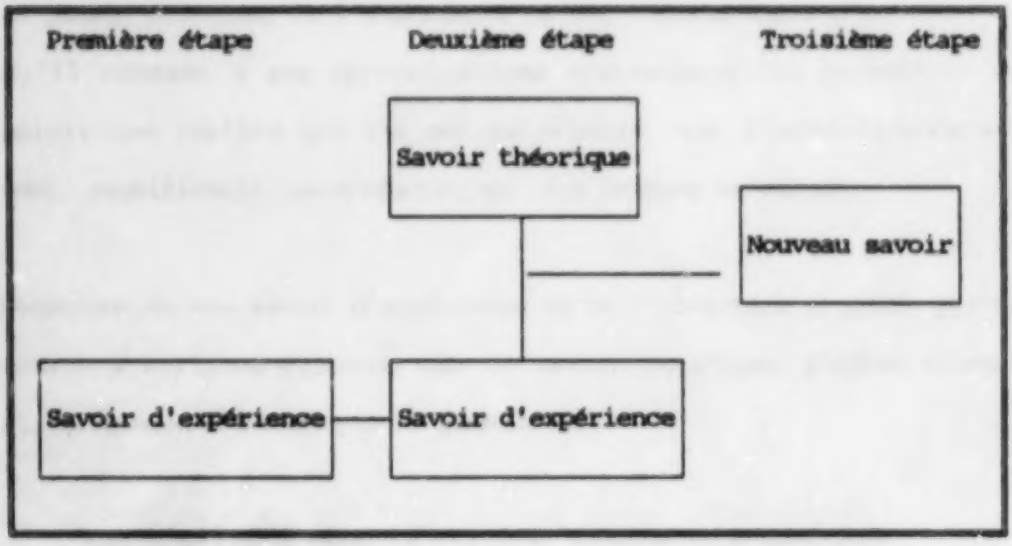


(Edgar Morin, 1977, p. 56)

Cette vision du monde d'Edgar Morin nous aidera à comprendre et à saisir l'importance de l'interaction d'un savoir par rapport à l'autre conduisant ainsi à ce que Gérard Artaud appelle le "Nouveau Savoir".

La brève présentation du modèle de Edgar Morin sert de préambule au modèle de Gérard Artaud. L'un appliquant sa pensée à l'évolution, à la vision du monde et l'autre se situant davantage en éducation en fonction de l'apprentissage et indirectement du rôle de l'enseignement

et de l'enseignant qui composent une démarche pédagogique, laquelle dans son processus d'interaction contribue à garantir l'apprentissage. Celui-ci est la résultante de l'intégration des trois étapes de la rencontre des parties. L'auteur parle de démarches; comme apprendre est un processus, une démarche, le cheminement décrit pour le besoin de la cause sera nommé étapes.



(Gérard Artaud, 1981, p. 149)

Tout au long de la présentation de son modèle théorique, Gérard Artaud nous a démontré l'importance de comprendre et de saisir que chacun des savoirs devait être considéré comme une entité propre et distincte l'une de l'autre. Il en va de même pour ce qui est du "Nouveau Savoir" qu'il nous propose comme troisième étape:

> "...il n'en demeure pas moins qu'elle doit être clairement distinguée des deux autres tant dans ses objectifs que dans ses modalités."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 149)

Nouveau savoir

En fait, le nouveau savoir est l'appropriation que se fait l'élève d'un savoir théorique. C'est lorsque celui-ci se laisse imprégner par la pensée provenant de l'expérience et des connaissances d'un autre et qu'il consent à ses apprentissages systémiques lui permettant de saisir une réalité qui lui est extérieure, que l'apprentissage est réel, significatif, authentique, qu'il a intégré un savoir.

Conscient de son savoir d'expérience et de l'ouverture proposée par de nouveaux horizons contenus dans le savoir théorique, l'élève élargit et réorganise ses conceptions premières.

> "Car c'est seulement si ces deux savoirs sont confrontés l'un à l'autre en gardant leur consistance et les caractéristiques qui leur sont propres qu'un apprentissage authentique peut s'opérer."
>
> (Gérard Artaud, 1981, p. 148)

L'apprentissage authentique dont parle Gérard Artaud se retrouve à l'intérieur de la troisième étape, soit le nouveau savoir. Ce nouveau savoir n'est ni le savoir d'expérience, ni le savoir théorique mais une restructuration des deux savoirs permettant ainsi à l'élève d'avoir une vision élargie, premièrement de lui-même et deuxièmement

de la connaissance ou du savoir et du monde qui l'entoure, modifiant peu à peu son regard.

Comme le mentionne Gérard Artaud, il y a intégration lorsque le processus agit en transformant, au sein de l'individu, le savoir en savoir être. Olivier Reboul, dans ses oeuvres et l'illustration théorique qu'il donne au concept "apprendre", présente aussi des niveaux, des étapes, une trilogie. Il situe l'apprentissage au même point de convergence, de rencontre que Gérard Artaud.

Comme l'a si bien défini Olivier Reboul dans son livre "Qu'est-ce qu'apprendre", l'intégration d'un apprentissage se vérifie lorsque l'individu est en mesure, non pas seulement de répéter ce qu'il sait, mais de l'expliquer dans ses propres mots et d'appliquer ce savoir à de nouveaux objets de connaissance.

> "L'expliquer, c'est-à-dire en rendre compte dans ses propres termes, à partir de son expérience à soi. L'appliquer, c'est-à-dire s'en servir pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, éclairer d'autres exemples. Enfin et surtout, l'enseignement compris est celui qui provoque l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée."
>
> (Olivier Reboul, p. 54)

Pour conclure ce chapitre, nous devons faire un retour à l'interrogation fondamentale qui garantit l'application judicieuse de ce modèle: quel est le véritable rôle de l'enseignant: guide? facilitateur? personne ressource? maître?

En fait, le modèle théorique décrit nous fait prendre conscience de l'ampleur et de l'importance que constituent pour le maître la connaissance et l'application d'un tel modèle. Il laisse voir combien le professeur peut avoir des difficultés à le véhiculer si lui-même ne s'applique pas ce processus à la solution de ses problèmes et à son propre développement. De plus, il laisse deviner que le rôle de l'enseignant comprend, selon chaque étape du processus, les modèles et les facettes de guide, d'accompagnateur, d'aide, d'animateur...

Enfin, que l'intégration d'événements, des apprentissages des étudiants ou de toute matière n'est réalisable que si l'enseignant, les intervenants et le système scolaire se sont apprivoisés, se sont appropriés cette conception de l'apprentissage et de l'intégration. C'est d'abord le résultat d'une démarche réflexive, intérieure et concertée.

4.2 L'application de la théorie à un fait d'apprentissage

Depuis 1984, je suis chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Département des sciences de l'éducation. J'y donne certains cours, tels que:

PRS-1008 Education par le jeu

EDU-1001 Stage I: apprentissage du geste pédagogique

EDU-1004 Stage II: enseignement en participation et séminaire

DID-1015 Didactique des arts plastiques

La connaissance et la compréhension du modèle théorique de Gérard Artaud caractérisent mon propre geste pédagogique. Pour bien illustrer la pratique de ce modèle, je l'appliquerai à l'intégration d'une connaissance ou d'une habileté spécifique: l'introduction à un cours. Cette habileté à faire acquérir à l'étudiant en formation des maîtres se retrouve comme objectif spécifique à l'intérieur du cours Stage I: apprentissage du geste pédagogique qui s'inspire de la méthode micro-enseignement en sciences, telle qu'imaginée à la Stanford University (Californie) et reformulée par Marthe Demers, professeur à l'Université de Montréal dans le cadre de la formation des maîtres en sciences. Elle en résume la démarche dans une publication sous forme de guide pédagogique et adhère au sens original de la formule micro-enseignement. Le micro-enseignement consiste en une présentation par l'étudiant de micro-leçons (5 minutes, 10 minutes ou 20 minutes) qu'il donne à ses confrères de classe, tous en formation des maîtres. A chacune de ces présentations correspond une aptitude ou une habileté pédagogique que doit acquérir l'étudiant. Par exemple:

- varier le stimulus
- recourir au silence et aux indications non verbales
- récapituler et faire la synthèse de ce qui a déjà été vu
- poser des questions discriminatives
- savoir enchaîner les questions
- être sensible aux réactions des élèves
- recourir aux images et aux exemples
- savoir utiliser la technique d'exposé

- contrôler la compréhension
- etc.

Ces situations d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche séquentielle très systématique. L'acquisition de certaines aptitudes ou habiletés modifie le comportement de l'étudiant et, selon la démarche du cours, sont préalables à d'autres concepts. Le cours micro-enseignement, sous forme de laboratoire, offre l'opportunité à l'étudiant et à l'enseignant de profiter de la technique audio-visuelle tel le système de télévision à circuit fermé, ce qui permet un visionnement instantané afin de procéder à une analyse critique, de réajuster le comportement visé, en vue de l'amélioration de son geste pédagogique. Nous ajoutons, en Annexe I de ce rapport de recherche, la définition du micro-enseignement tel que présentée par Marthe Demers dans son guide pédagogique pour l'enseignement des sciences, 1971.

De cette formule pédagogique, des adaptations ont été effectuées et constituent des recherches appliquées, des articles produits par des chercheurs au sein des universités de Montréal, de Chicoutimi, de Trois-Rivières. Elles alimentent la réflexion concernant l'application du micro-enseignement à d'autres champs disciplinaires. Madeleine Duane, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, a ajouté, pour sa part, à cette démarche originellement très systématique de type laboratoire, des dimensions plus humaines, plus personnalisantes, intégrant à cette stratégie une plus grande

participation de la personne à l'acquisition d'une compétence spécifique: une habileté.

Comme assistant de ce professeur dans le cours Stage I, comme chargé de cours supervisé par ce même professeur, il m'a été donné de jeter un regard critique sur ma pratique, de poursuivre mes réflexions par des études à la maîtrise et ainsi de reconnaître mon discours et mon approche.

J'ai donc bénéficié de la possibilité de vivre avec plus de cohérence mes croyances en prenant comme fondement le modèle théorique et dynamique d'apprentissage de Gérard Artaud et en l'appliquant à ce cours de type laboratoire ainsi qu'à toutes mes interventions pédagogiques.

La description et l'application de la démarche du modèle de Gérard Artaud illustrent la possibilité d'intégrer à la pratique le concept intégration comme résultat d'un processus d'apprentissage et d'entrevoir les exigences inhérentes à ce comportement pédagogique au niveau de l'être, du savoir et du savoir-faire.

Nous ajoutons, en Annexe II de ce rapport de recherche, le syllabus du cours Stage I: apprentissage du geste pédagogique tel que présenté aux étudiants à l'automne 1986. Dans ce syllabus, nous retrouvons, au point 3, le contenu détaillé de la démarche du cours qui comprend quatre exercices dont les deux premiers sont principalement consacrés

à la présentation par l'étudiant d'une introduction à un cours.

La démarche proposée dans le syllabus concernant la présentation de ces introductions est la suivante: l'étudiant doit, au premier exercice, présenter une introduction à un cours selon ce qu'il sait ou connaît d'une introduction, c'est-à-dire selon son savoir d'expérience. Au cours suivant, l'enseignant transmet à l'étudiant la théorie concernant l'introduction à un cours. Au deuxième exercice, l'étudiant doit présenter à nouveau une introduction mais selon le modèle théorique qu'il a reçu. C'est cette partie que nous allons décrire en y appliquant les étapes proposées par Gérard Artaud, soit: le savoir d'expérience, le savoir théorique et le nouveau savoir.

Dans un premier temps, nous proposons à l'étudiant de nous présenter une introduction à un cours. Dès lors surgit chez lui une série de représentations élaborées faisant référence à ses connaissances antérieures afin de repérer des éléments de réponses pouvant l'aider à cerner ce concept et à répondre adéquatement aux exigences du cours. Il est intéressant de constater qu'à cette étape l'étudiant ne fait aucune référence à son vécu comme individu ayant participé à des expériences comportant l'élément introduction. Celui-ci semble tomber des nues. A ce moment, il appartient à l'enseignant, par des questions ouvertes et d'incitation qui tiennent compte de leurs motivations et de leur degré de conceptualisation, d'aiguiser la curiosité de l'étudiant afin qu'il comprenne par lui-même ce qu'est une introduction à un cours. Ces questions font référence à son vécu

riche d'expériences variées et surtout, pour les besoins de la cause, riche d'expériences d'introduction telles que: l'introduction à un livre, l'introduction à un film, l'introduction à une pièce de théâtre, l'introduction à un cours reçu, etc. Lorsque ceci est précisé par l'enseignant, l'étudiant semble mieux comprendre ce que l'on attend de lui, même s'il ne connaît pas théoriquement ce qu'est une introduction. Il constate qu'il possède déjà, sur cet objet, des pistes, des références. Ce qui semble d'autant plus dérouter l'étudiant, c'est l'introduction mais reliée à un cours. En fait, il perçoit ce que peut être une introduction mais il a une autre difficulté, soit celle d'associer l'introduction à un cours. Il s'agit maintenant pour l'enseignant d'amener celui-ci à prendre conscience du savoir d'expérience qu'il a de ce qu'est un cours, puisque l'étudiant a suivi un nombre considérable de cours tant scolaires que parascolaires depuis sa tendre enfance.

Ce savoir qui est en train de se construire a certaines limites, entre autres, celles de s'appuyer sur des données empiriques; il est fragmentaire car certaines questions sont demeurées sans réponses, ce qui constitue, selon Gérard Artaud, l'élément moteur du processus d'acquisition du savoir.

Ainsi préparé, l'étudiant passe à l'étape où il doit présenter une activité d'introduction à un cours. Comme nous l'avons mentionné auparavant lors de la description du modèle théorique de Gérard Artaud, le savoir d'expérience quel qu'il soit s'installe et tend à

être permanent, inébranlable. Il est donc tout à fait normal de constater ce phénomène lors des premières présentations. Mais ce qui rend cette partie intéressante, c'est justement le fait que tous les étudiants assistent et revoient sur vidéo les présentations, toutes plus ou moins différentes les unes des autres. L'étudiant étant certain de lui, c'est-à-dire certain qu'il savait ce qu'était une introduction, constate que tous ont présenté des introductions différentes. Chacun se voit donc confronté dans sa certitude: il doute. La réaction de ceux-ci est unanime et se traduit par la question suivante: voulez-vous nous dire ce qu'est une introduction à un cours?

Le cours théorique, sur le modèle d'introduction à un cours, tel que prévu au syllabus se transforme en une recherche de groupe (étudiants et enseignant) afin d'arriver à une généralisation du concept. Toujours sous forme de questions ouvertes et d'incitation et à l'aide des reprises que permet la télévision en circuit fermé (vidéo), les étudiants et l'enseignant repèrent des éléments de réponses et balaient en même temps certaines fausses représentations. Ces éléments, une fois rassemblés, permettent d'arriver à une généralisation et à une compréhension juste de ce qu'est et doit contenir une introduction à un cours. Il est étonnant de constater que toutes ces approximations successives favorisent l'approche du réel si ce n'est le réel lui-même. L'apport de l'enseignant consiste à mettre en place les situations d'interaction nécessaires et d'outiller adéquatement les étudiants afin que ceux-ci, par la confrontation, passent d'un

savoir à un autre plus élargi et plus adapté à la situation.

Suite à ce cours, l'étudiant prépare une autre introduction, ce qui constitue le deuxième exercice décrit dans le syllabus. C'est ainsi que nous pouvons constater le niveau d'intégration du concept lors de cette nouvelle application. Comme nous le décrivons dans ce chapitre, l'intégration des apprentissages s'amorce dans la deuxième étape du processus, lorsque le savoir d'expérience est confronté au savoir théorique devenant ainsi de plus en plus significatif pour l'étudiant. Mais c'est à la troisième étape, soit celle du nouveau savoir, que les apprentissages sont vraiment intégrés; nous constatons donc une mise à jour de ce nouveau savoir dans la vie et dans l'action.

Ce nouveau savoir transforme la personnalité de l'étudiant, lui qui au départ semblait croire que l'enseignant n'était que transmetteur de connaissances, ne se préoccupant pas d'introduire son cours, c'est-à-dire de créer un climat affectif et cognitif propice à l'apprentissage: il réalise son ampleur sachant maintenant que l'introduction établit un état réceptif qui prédispose à répondre à un stimulus. Ce savoir intégré agit d'autant plus sur l'étudiant en modifiant sa façon de penser, de faire et d'être comme futur enseignant. Donc, comme le mentionne Gérard Artaud, ce processus d'apprentissage transforme l'attitude ou le comportement parce qu'il modifie même le fonctionnement de la personnalité dans la relation éducative.

Malgré que le cours Stage I: apprentissage du geste pédagogique

s'inscrit dans une approche systématique, que les apprentissages effectuées d'une façon séquentielle n'ont pour but que la modification du comportement, il nous apparaissait important d'utiliser un tel cours afin d'y appliquer un modèle théorique dont les fondements sont avant tout axés sur la personne comme sujet à part entière dans l'acte de connaître.

Ce qui se dégage avant tout de ce chapitre, c'est le fait de considérer l'intégration comme étant le résultat d'un processus qui prend racine au sein même de celui qui apprend. Donc, parler d'intégration c'est avant tout parler de la personne, c'est favoriser chez elle l'appropriation de chaque parcelle de savoir, c'est aussi lui donner la possibilité d'être l'acteur principal de sa propre formation, enfin, c'est la placer dans un processus de formation permanente.

CONCLUSION

Cheminement personnel et professionnel

Une rétrospective

L'expérience de vie relatée et décrite selon la grille d'un processus de croissance me permet maintenant de vivre pleinement diverses situations qui s'imposent dans ma vie. La connaissance et la compréhension d'un tel processus m'aide à me situer par rapport à une nouvelle expérience qui surgit et grandit en moi tout en me permettant de franchir avec une plus grande emprise mes sentiments et mes émotions vécus à des moments précis de cette expérience. L'expérience me déséquilibre par moment et c'est bien ainsi car je suis à la fois l'acteur et le spectateur de cette expérience, sachant avant tout où je me situe dans cette expérience et vers quoi je m'oriente. En effet, le passage d'une étape à l'autre s'effectue si l'étape précédente a été vécue totalement. L'intégration étant le résultat d'un processus et s'exprimant par la capacité de se servir de ces apprentissages comme tremplin afin de mieux cerner et s'approprier d'autres objets de connaissance, aide l'individu à avoir une attitude positive favorisant ainsi son auto-développement, son autonomie et une compréhension approfondie de soi. Le fait d'avoir vécu, analysé et compris un processus de croissance à partir d'un événement de ma vie me donne à la fois une compétence personnelle au niveau de l'organisation de ma propre vie ainsi qu'une compétence en relation d'aide, en relation éducative.

Cette nouvelle emprise sur ma réalité quotidienne influence et

transforme ma façon d'être et de faire en tant que personne, en tant qu'enseignant. C'est en saisissant l'importance d'une démarche intégratrice prenant racine à l'intérieur de l'individu que la transposition à l'intégration des apprentissages scolaires s'est effectuée. L'intégration des matières a tenu une place de choix dans mon discours croyant qu'elle était la voie qui favorisait l'intégration des apprentissages, mais il s'en est avéré autrement. L'intégration, d'expériences de vie, étant le résultat d'un processus de croissance, l'intégration des apprentissages s'avère aussi un résultat mais un résultat d'un processus d'apprentissage qui s'installe au sein même de la personne qui apprend, donc intérieur. L'intégration des matières ne devenant plus qu'un accessoire extérieur à la personne.

Analyser, comprendre et décrire un tel processus pour soi, c'est l'apprivoiser, le saisir, l'intégrer. S'approprier une telle démarche, c'est aider l'autre dans sa propre façon de connaître, d'apprendre, de comprendre des idées, des concepts.

Cette recherche met en évidence mon propre vécu comme objet d'étude, un vécu quotidien en tant qu'individu appartenant à une société donnée, un vécu en tant qu'étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation et un vécu comme enseignant-chargé de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'intérêt de cette recherche est sa cohérence et sa rigueur dans la description des faits vécus et analysés selon des processus ayant la même essence.

Cette recherche nous autorise donc à avancer l'hypothèse suivante: toute personne n'ayant pas au préalable vécu, questionné, approfondi une démarche intégratrice aura des difficultés à fonctionner, à travailler dans tout projet d'intégration que ce soit l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou comme programme d'intégration des matières.

Une réflexion sur le rôle de l'enseignant

Le but premier de tout enseignement est de faire apprendre à l'étudiant, d'une façon progressive c'est-à-dire échelonnée sur une période d'une année scolaire puis sur une période de six années pour le primaire et ainsi de suite pour le secondaire, des apprentissages qui lui serviront à comprendre et à s'épanouir dans sa vie, dans la vie.

Il fut un temps où l'enfant était considéré comme un contenant vide que l'on devait emplir. L'enseignant n'était prioritairement que transmetteur de connaissances. Heureusement ce temps semble révolu, l'enfant est maintenant davantage traité comme une personne à part entière, comme un être global ayant des droits fondamentaux d'existence, de développement et de vie.

Personne ne peut apprendre pour quelqu'un d'autre mais nous apprenons souvent grâce à l'autre, avec lui ou à cause de lui. Le "Connais-toi toi-même" de Socrate peut se prolonger ainsi: afin de comprendre et de pouvoir aider l'autre. Partant de l'énoncé que toute personne peut comprendre un

concept nouveau seulement s'il a déjà sur ce concept des éléments de référence pouvant l'aider à en saisir une certaine partie, la transposition à l'enseignement semble fort simple puisque ces éléments de référence représentent le vécu de l'étudiant.

L'enseignant conscient de l'importance d'une démarche intérieure d'apprentissage devient en fait un médiateur placé sur le chemin de l'enfant qui lui révèle ou enclenche et prolonge la propre démarche de l'enfant vers la découverte; il devient aussi le compagnon de route puisqu'il cheminera avec l'enfant tout au long de l'année scolaire partageant ses expériences tout en favorisant la confrontation d'idées afin de permettre à l'enfant une emprise plus certaine sur l'objet à connaître.

L'enseignant se veut un confident passif et/ou actif. Il est passif lorsqu'il écoute attentivement l'enfant qui raconte tout haut ce qu'il pense tout bas, donnant ainsi la chance à l'enfant de s'écouter dire; ce qui souvent l'aide à comprendre autrement ou à mettre en évidence certains faits auxquels la simple réflexion solitaire et muette serait restée vaine. Il est actif lorsqu'il devient questionneur et qu'il aide l'enfant à accoucher de ses propres idées, interrogations, lui révélant son potentiel intérieur tout en l'amenant vers le chemin de l'autonomie.

Nous croyons avant tout que l'enseignant doit être celui qui favorise l'éveil ouvrant de nouveaux champs de connaissances. L'éveilleur fait vivre à l'enfant des expériences rattachées à son monde émotionnel ou affectif mobilisant ainsi ses facultés cognitives, suscitant la curiosité

de connaître et de comprendre. L'éveilleur devient le guide qui conduit l'enfant vers de nouveaux horizons, vers de nouvelles expériences de vie et d'apprentissage. L'acte d'enseigner devient un acte initiatique et pour initier quelqu'un à quelque chose il faut avant tout avoir été soi-même initié, c'est-à-dire avoir vécu différents processus nous permettant de croître et d'apprendre.

L'orientation et la conception dynamique du concept intégration présentées dans ce rapport de recherche proposent à l'enseignant et à tout agent d'éducation des prises de conscience personnelles engageant une action éducative en perpétuel questionnement.

Une prospective

Ce rapport de recherche laisse émerger d'autres expériences concrètes, suscite d'autres observations, présente des modèles théoriques qui, à bien des égards, servent de balises. Enfin, les faits décrits, les concepts nommés, les rôles campés sont autant d'hypothèses à vérifier par le truchement de d'autres méthodologies et d'autres milieux éducatifs. Ainsi, ces travaux sont une invitation et une contribution scientifique.

ANNEXE I

Les dix (10) dimensions perceptuelles pour l'analyse d'un concept

1- La définition essentielle: fait référence à la délimitation ou à la description d'un phénomène en fonction de son genre ou de sa fonction spécifique.

2- La base: principe fondamental sur lequel se basent et se fondent l'existence et l'activité d'un phénomène.

3- La condition: il s'agit d'un fait, d'une circonstance ou d'un état d'être perçu comme étant nécessaire, indispensable et essentiel à l'existence et à l'opération d'un phénomène.

4- Le but: la fin ultime ou immédiate attribuée à un phénomène de par son activité ou ses opérations.

5- La fonction: l'opération, la tâche, l'action ou le rôle assigné à un phénomène dans la poursuite d'un but fixé.

6- La limite: le domaine concret qui détermine le champ d'activité d'un phénomène ou le point abstrait qui fixe sa zone d'influence.

7- La cause: un fait, une circonstance ou un état d'être qui a nécessité et suscité l'existence et l'activité d'un phénomène.

8- La conséquence: un fait, une circonstance ou un état d'être qu'on peut observer comme découlant directement de l'existence d'un phénomène.

9- La relation (fonction de): le rapport existant entre deux phénomènes sans décrire l'aspect d'interdépendance sur leur existence et leur fonctionnement.

10- La relation de dépendance (fonction de): le rapport de dépendance d'un phénomène en fonction d'autres phénomènes.

(Tiré de: POIRIER, P. 1973. Etude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administraiton scolaire. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.)

ANNEXE II

RAISONS D'ORDRE...

ADMINISTRATIF

UN SYSTEME PARALLELE COUTE TROP CHER

- Une certaine centralisation administrative permet des économies.
- Les tenants d'une éducation en vase clos s'éloignent des réalités administratives et des proportions d'équilibre acceptables.
- L'intégration permet d'établir des rationnels d'utilisation des équipements, du personnel, de l'encadrement et des services pédagogiques.
- Evitons les problèmes, il y en a déjà assez.

PHILOSOPHIQUE

TOUT ETRE HUMAIN A DES DROITS FONDAMENTAUX AUXQUELS IL FAUT REPONDRE

- La société ne doit pas être ségrégationniste.
- L'inadapté a droit d'appartenir à ses groupes naturels familiaux, scolaires et communautaires.

SOCIAL

S'IL Y A UN BIEN INDIVIDUEL, IL Y A UN BIEN COLLECTIF

- L'inadapté est appelé, comme tous les autres, à vivre socialement.
- La société doit apprendre à vivre et à se développer avec des êtres différents qui la forment.

ANNEXE II (SUITE...)

RAISONS D'ORDRE ...

HISTORIQUE

LE TEMPS DE L'INTEGRATION EST VENU

- L'inadapté est maintenant accepté.
- Le système éducatif a évolué et ses services se différencient assez pour répondre à tous.

EDUCATIF

TOUT SYSTEME DOIT AIDER A REALISER CE DESIR CHEZ TOUS D'APPARTENIR ET DE VIVRE AU SEIN DE COMMUNAUTES

- Il y a chez l'inadapté un besoin d'appui aux normes régulières pour lui permettre une réelle évolution.
- Il faut placer l'inadapté en milieu normal afin de vérifier son évolution et lui fournir les "challanges" pour un dépassement.
- L'objectif final de tout acte éducatif demeure le même et pour le normal et pour l'inadapté: l'intégration finale à la société lorsque devenu adulte.

ANNEXE III

Qu'est-ce que le micro-enseignement (microteaching)[1]

Le micro-enseignement (microteaching) est la pratique de l'acte d'enseigner telle qu'inaugurée à Stanford University (California). L'étudiant-maître prépare des mini-leçons (5 minutes, 10 minutes, 20 minutes ou plus) qu'il donne à des micro-classes (5 élèves, 10 élèves ou 20 élèves). La moyenne d'âge des élèves cobayes peut varier de 13 à 15 ans. La leçon est enregistrée sur bande magnétoscopique et au maximum dix confrères de la même discipline observent, jugent et critiquent cette leçon. Le tout forme le laboratoire de micro-enseignement (microteaching) sous la supervision d'un conseiller de l'Université. Une fois la mini-leçon terminée, des questionnaires d'évaluation sont passés à tous les assistants. Puis on donne congé aux jeunes élèves. C'est alors le visionnement de la mini-leçon enregistrée. L'étudiant-maître qui s'est exécuté devant le groupe a ainsi l'opportunité de revoir et d'entendre sa leçon. La critique est ouverte. L'auto-évaluation et l'auto-critique dans la plupart des cas valent plus que toutes les opinions des sermonneurs trop loquaces. Prenant note des améliorations à apporter, l'étudiant-maître corrige sa leçon et la redonne à un autre groupe d'élèves. Une seconde évaluation est faite par tout le groupe du laboratoire de micro-enseignement (microteaching) et la critique a lieu comme pour la leçon précédente.

---

[1] Le terme de micro-enseignement est utilisé ici comme traduction du mot MICROTEACHING et ne doit pas être confondu avec le terme qui désigne l'enseignement individuel ou programmé.

ANNEXE IV

Syllabus de cours

EDU-1001 Stage I: apprentissage du geste pédagogique

Automne 1986

1- Objectifs spécifiques

. Etablir les liens entre la théorie et la pratique par la mise en oeuvre, dans un cadre d'expérience et d'apprentissage, des conduites pédagogiques incluses ou issues de théories de l'éducation.

. Permettre à l'étudiant de développer une attitude critique et auto-critique face à l'acte d'enseigner:

1- par la pratique de certaines habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner;

2- par l'observation, l'identification et l'analyse des habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner.

2- Stratégies pédagogiques

A- Cours théoriques sur la notion de diverses habiletés spécifiques à l'enseignement et sur certaines techniques et stratégies pertinentes.

B- Laboratoires d'expérimentation d'habiletés selon la méthode du micro-enseignement.

C- Analyse et discussion des exercices enregistrés à partir des quatre sous-groupes: étudiant-maître, sous-groupes/élèves, sous-groupes/jury, professeur-animateur.

D- Tutorat: entrevues portant sur le journal de stage, pour chaque stagiaire.

Notes explicatives:

Le laboratoire d'analyse de l'enesignement impose le cadre environnemental (physique, technique et humain) des activités théoriques et pratiques du stage. Après une première phase de familiarisation du groupe de stagiaires à cet envisonnement fermé mais très riche en possibilités de formation, une deuxième phase consistera à alimenter les stagiaires de contenus théoriques pour leur permettre, dans une troisième phase, de profiter des techniques du micro-enseignement et du système de télévision à circuit fermé pour s'exercer à l'enseignement et réfléchir à la pratique pédagogique. Enfin, parallèlement aux activités qui se tiendront au laboratoire, chaque stagiaire sera responsable de son cheminement personnel qu'il aura à consigner et à commenter hebdomadairement sous la forme d'un journal de stage.

3- Contenu détaillé

- Présentations interpersonnelles et communication du syllabus en groupe.

- Familiarisation des stagiaires avec le système vidéo.

- Premier exercice: présentation par chaque stagiaire d'une introduction à un cours (une période). Enregistrement, visionnement, commentaires.

- Cours théorique: modèle d'introduction à un cours; modèle de planification de l'enseignement; présentation des grilles d'analyse utilisées durant le stage.

- Deuxième exercice: introduction à un cours selon le modèle théorique.

- Cours théorique: les stratégies pédagogiques; le langage dans la communication pédagogique (l'utilisation des questions, le langage non verbal, la variation des stimuli, le renforcement).

- Rencontre avec le professeur pour la planification du mini-cours et/ou pour le contenu du journal de stage.

- Troisième exercice: mini-cours (présentation, enregistrement, visionnement, analyse).

- Quatrième exercice: formulation de consignes de travail.

- Retour sur l'observation dans le milieu.

- Retour en groupe sur le vécu du stage. Rencontre avec le professeur pour présentation du journal de stage.

Remarques

Avant la dixième rencontre, les stagiaires auront à observer une situation d'enseignement, à l'extérieur du laboratoire.

4- Evaluation

- Participation de tous à toutes les rencontres et à tous les rôles de soutien définis par notre mode de fonctionnement: élève, observateur, technicien-vidéo 10%

- Evaluation des attitudes critique et auto-critique 10%

- Réflexion sur le vécu au secondaire* 10%

- Rapport d'observation d'une situation d'enseignement hors laboratoire* 15%

- Tenue d'un journal de stage individuel* 40%

- Synthèse du stage* 15%

* Consignes de travail à venir (cf. Notes de cours)

5- Principales références

Note préliminaire

Des références et/ou documents spécifiques feront l'objet de notes de cours dont le contenu sera défini en tenant compte des besoins des

stagiaires. Nous n'indiquons ici que les références de quelques volumes qui composent le cadre théorique de ce stage.

ANGERS, Pierre; BOUCHARD, Colette, L'activité éducative, l'intuition dans l'apprentissage, C.D.E.S., 1983.

ALLEN, D.; RYAN, K., Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants, Paris, Dunod, 1972, 158 p.

DUPONT, Pol, Pratique de la classe, Bruxelles, Editions Labor, 1983, 159 p.

DUSSAULT, G. et al., L'analyse de l'enseignement, Montréal, P.U.Q., 1973, 311 p.

PARE, A.; LAFERRIERE, T., Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire, Montréal, Centre d'int. de la personne, 1985.

POSTIC, M., Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F., 1977, 336 p.

POSTIC, M., La relation éducative, Paris, P.U.F., 1979, 243 p.

TOURNIER, Michèle, Typologie des formules pédagogiques, M.E.Q., 1978, 267 p.

Enseignement donné par:

MICHEL GIGNAC

Département:

SCIENCES DE L'EDUCATION

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLEN, D., RYAN, K.
1972 Le micro-enseignement, une méthode rationnelle de formation des enseignants, Paris: Dunod, 158 p.

ARTAUD, G.
1981 Savoir d'expérience et Savoir théorique: pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience, Montréal: Revue des sciences de l'éducation, Vol. VII, No. 1, pp. 135-151.

BALINT, M.
1982 L'expérience Balint: histoire et actualité, Paris: Bordas, 285 p.

BASSAN-VALDI, J.
1976 Comment intéresser l'enfant à l'école. La notion des centres d'intérêts chez Decroly, Paris: Presses Universitaires de France, 195 p.

BEL, J. et al.
1979 Pédagogie Freinet et interdisciplinarité, Le français d'aujourd'hui, No. 45, pp. 33-40.

BOUCHARD, C.
1983 Le projet d'intégration, Vie pédagogique, No. 24, pp. 16-20.

BOYER, J.-Y.
1983 Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire, Montréal: Revue des sciences de l'éducation, Vol. IX, No. 3, pp. 433-452.

BRISSON, J.
1979 Pratiques interdisciplinaires, Le français d'aujourd'hui, No. 45, pp. 5-6.

CLOUZOT, O., BLOCH, A.
1981 Apprendre autrement, Paris: Les Editions d'organisation, 308 p.

COMITE DES ETATS GENERAUX SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION
1986 Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, objectif 100%, Montréal (Québec), 519 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC
1965 L'enfance exceptionnelle, in Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Tome 2, pp. 331-377.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1982 Le sort des matières dites "secondaires" au primaire, Avis au Ministre de l'éducation, Québec, 26 p.

DECLORY, O.
1965 La fonction de globalisation et l'enseignement, Bruxelles: Ed. M. Lamartin, 57 p.

DEMERS, M.
1971 Micro-enseignement (microteaching en sciences), Montréal: LIDEC Inc., 149 p.

DESAUTELS, J.
1983 Les conceptions spontanées des élèves et l'apprentissage des sciences, Vie pédagogique, No. 27, pp. 19-23.

DEWEY, J.
1962 L'école et l'enfant, Paris: Delachaux et Niestlé, 174 p.

DRESSEL, P.L.
1958 The meaning and signifiance of integration, in Henry N.B. Ed., The integration of educational experiences: the fifty-seventh yearbook of National Society for the Study of education, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 3-25.

DWANE, M.
1984 Le jeu et le questionnement en éducation, thèse de doctorat inédite, Sorbonne, Paris I, 382 p.

GARNEAU, J., LARIVEY, M.
1983 L'auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne, Montréal: Ressources en développement inc., 332 p.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G.
1987 Les origines du savoir, Paris: Delachaux et Niestlé, 214 p.

GOUPIL, G., BOUTIN, G.
1987 L'intégration scolaire des enfants en difficulté, Montréal: Agence d'Arc inc., 124 p.

GRAND'MAISON, J.
1976 Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation, Montréal: Stanké, 191 p.

GUITOUNI, M.
1987 Les punis de la société, Canada: Les Editions internationales Alain Stanké Ltée., 130 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1976 Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Québec: Service général des communications du Ministère de l'éducation, 529 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEVBEC
1979 L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Québec, pp. 59-71.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (Laurin, C.)
1981 L'enseignante et l'enseignant: des professionnels, Québec: Gouvernement du Québec, 20 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: bilan fonctionnel et plan d'action, Québec: Direction générale du développement pédagogique.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 L'école: une école communautaire et responsable, Québec: Gouvernement du Québec, 99 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1986 L'intégration des matières au primaire, Québec: Gouvernement du Québec, 86 p.

MORIN, E.
1977 La méthode T.I., La méthode de la nature, Paris: Editions du Seuil, 399 p.

PINEAU, G., MARIE MICHELLE
1983 Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Montréal: Editions St-Martin, 419 p.

POIRIER, P.
1973 Etude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire, thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa.

REBOUL, O.
1980 Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: Presses Universitaires de France, 206 p.

REBOUL, O.
1984 Le langage de l'éducation, Paris: Presses Universitaires de France, 168 p.

ROGERS, C.
1967 Le développement de la personne, Paris: Dunod, 286 p.

ST-JACQUES, M.
1974 L'intégration de l'enfance inadapté à la structure scolaire, Montréal: Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux.

VERNY, T.
1982 La vie secrète de l'enfant avant sa naissance, Paris: France Loisirs, 270 p.